

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



FORMAÇÃO INICIAL de PROFESSORES do 1º CICLO do ENSINO
BÁSICO:
VÁRIOS OLHARES sobre a DIVERSIDADE CULTURAL

Ana Cristina Crespo Pires Sequeira

Orientadora: Profª Doutora Maria Manuela Franco Esteves

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo
de Educação, especialidade de Formação de Professores**

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



FORMAÇÃO INICIAL de PROFESSORES do 1º CICLO do ENSINO BÁSICO:
VÁRIOS OLHARES sobre a DIVERSIDADE CULTURAL

Ana Cristina Crespo Pires Sequeira

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Manuela Franco Esteves

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Educação,
especialidade de Formação de Professores

Júri

Presidente: Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva, Professora Auxiliar
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria José Manso Casa-Nova, Professora Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutora Maria Manuela Franco Esteves, Professora Auxiliar Aposentada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire, Professora Associada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Instituição Financeira: Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do PROTEC
(SFRH/PROTEC/67592/2010)

2017

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

**À minha filha MARIA JOÃO
e
aos meus netos FRANCISCO e ANDRÉ**

AGRADECIMENTOS

Viver uma experiência de investigação no âmbito de doutoramento é, usualmente, reportado como uma experiência a sós, isolada. Todavia não a posso considerar enquanto tal, pois, retirando as inúmeras horas de trabalho, tentando, muitas vezes, em vão, obter respostas, bem como, preencher «espaços» em branco, estive sempre acompanhada!

Agradecer e proferir obrigada é sempre algo que me é muito caro, não só pela significação que comporta, mas por o considerar como uma parte integrante de mim. Sozinha nada alcanço, faço-o, como todos e todas nós, a partir de competências desenvolvidas em interação com outros e outras. Assim, este trabalho está cheio de «gentes» a quem um obrigada é devido, não só pelas horas de trabalho e de solidariedade, mas, também, pelas muitas de grande compreensão e fraternidade.

Em primeiro lugar agradeço à Professora Doutora Maria Manuela Franco Esteves, minha orientadora, pelo respeito demonstrado pelos meus ritmos de trabalho sempre balanceados por múltiplos afazeres. O estímulo constante, a confiança em mim depositada, os ensinamentos e o rigor científico que, desde o seu início, conferiu a este trabalho, permitiram-me «edificá-lo».

O obrigada seguinte dirige-se a todos e a todas os/as estudantes e todos e a todas professores/as que, gentilmente, acederam a responder aos inquéritos por questionário, bem como a todos e todas coordenadores/as de curso, das diferentes escolas, que se disponibilizaram, facultando-me o acesso a toda a informação solicitada.

Segue outro agradecimento a todos e todas quantos/as, por entrevista, me permitiram «construir» um pouco da história da inserção da temática em estudo, na formação inicial de professores.

O próximo agradecimento dirige-se à Presidência do Instituto Politécnico de Setúbal, pois ao ter assumido o apoio ao pagamento de propinas aos seus docentes em doutoramento, previsto pelo Programa de Apoio à Formação Avançada de Docentes (PROTEC 2010), não deixou de fazê-lo, enquanto pode, apesar do apoio anunciado, pela tutela, não se ter concretizado.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Aos amigos que deram diferentes contributos dirige-se o agradecimento seguinte:

- à Luísa Solla pelo desafio e incentivo a candidatar-me ao Programa de Doutoramento, e, ainda, pela total disponibilidade em apoiar e partilhar saberes;
- ao Jorge Pinto pelo constante incentivo e disponibilidade em me ouvir;
- ao José Duarte pela disponibilidade no apoio à adaptação dos questionários a enviar via *docs.google.com*;
- ao Miguel Figueiredo pela disponibilidade no apoio à formatação final;
- à Sofia Figueira, companheira na mesma «viagem», pelos muitos momentos partilhados.

A finalizar, o último agradecimento «segue» para o António João Sequeira pelo incentivo e apoio.

RESUMO

A presente investigação tem como objeto de estudo a diversidade cultural expressa nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal, em oito instituições do Ensino Superior Politécnico público que formam docentes para este nível de ensino. O estudo pretende:

- descrever e interpretar o modo ou modos de abordagem à temática da diversidade cultural na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico;
- identificar êxitos, constrangimentos e limitações dos dispositivos formativos no que se refere à preparação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico para o trabalho a desenvolver em contextos multiculturais;
- contribuir para a melhoria dos programas de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da diversidade cultural.

A opção metodológica seguida inscreve-se num método de abordagem mista ao eleger uma postura investigativa interpretativa com recurso a análises quantitativas e qualitativas. Recorreu-se:

- à análise documental dos planos de estudo das instituições de Ensino Superior selecionadas, assim como dos programas das unidades curriculares que focavam a problemática da diversidade cultural, bem como das orientações constantes dos normativos emanados da tutela;
- ao inquérito por questionário a estudantes e docentes dos mestrados que habilitam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico;
- ao inquérito por entrevista a docentes responsáveis, em cada instituição, pela emergência da problemática em estudo nos respetivos currículos.

No processo de análise aos dados obtidos emergiram elementos relevantes para a perceção do modo como a diversidade cultural é abordada nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Elementos que nos permitem referir ser esta trabalhada nas instituições selecionadas antes da adequação dos cursos ao designado Processo de Bolonha. Permitiram-nos, igualmente, perceber que nos planos de estudo decorrentes do estipulado no Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro a abordagem se situa, preferencialmente, na transmissão de conhecimentos pelo docente, descurando-se a aquisição de competências para o agir em contextos multiculturais.

A opinião, maioritária, dos estudantes destaca a aquisição de conhecimentos no decorrer da licenciatura, o mesmo já não acontecendo quanto a um aprofundamento durante o mestrado.

Tanto docentes como estudantes expressam a sua concordância perante a importância dos currículos incorporarem não só aquisição de conhecimentos, como propiciarem o desenvolvimento de competências para o agir em contextos multiculturais.

Palavras-chave: formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico; diversidade cultural; currículo; educação intercultural.

RÉSUMÉ

Cette recherche a comme objectif décrire et interpréter le ou les modes d'approche sur le thème de la diversité culturelle dans la formation initiale des enseignants du 1^{er} cycle de l'éducation de base. L'étude vise:

- Identifier les succès, les contraintes et les limites des dispositifs de formation en ce qui concerne la préparation des enseignants du 1^{er} cycle de l'éducation pour le travail à développer dans des contextes multiculturels.
- Contribuer au renforcement des programmes de formation initiale pour les enseignants du 1^{er} cycle de l'éducation de base dans le contexte de la diversité culturelle.

En ce qui concerne l'analyse et traitement des données, l'option suivie s'inscrit dans une approche méthodologique qualitative et quantitative s'appuyant sur:

- L'analyse documentaire des plans d'études des institutions concernées, ainsi que les lignes directrices des règlements décrétés par l'administration. Sont également incluses des analyses documentaires des programmes des cours des huit institutions identifiées où la question de la diversité culturelle est objet de travail.
- Une enquête par questionnaire aux enseignants et aux étudiants des cours de maîtrise qui préparent pour l'enseignement du 1^{er} cycle de l'éducation.
- Des entrevues avec les enseignants responsables, dans chaque institution, par l'introduction de la problématique de la diversité culturelle.

Le processus d'analyse des données a mis en relief des éléments importants pour percevoir la manière dont la diversité est traitée dans les curricula de formation initiale des enseignants du 1^{er} cycle de l'éducation. Ces éléments ont montré que le traitement de la diversité était déjà en cours avant les changements d'adéquation des plans d'études à ce qu'on désigne par «Processus de Bologne». Ils nous ont permis également de percevoir que les plans d'étude suivant la loi n° 43/2007 du 22 février ont une intention explicite de travailler la diversité

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

culturelle. Cependant son approche privilégie la transmission de connaissances par l'enseignant, en négligeant les compétences pour l'action en contextes multiculturels.

Sur les connaissances, l'opinion majoritaire des étudiants les situe au niveau d'acquisition pendant le premier cycle d'études, et au niveau d'approfondissement, pendant la maîtrise.

En ce qui concerne les curricula, les enseignants et les étudiants se montrent d'accord sur l'importance d'inclure dans les plans d'études non seulement des connaissances (contenus) mais aussi le développement de compétences qui favorisent l'action dans des contextes multiculturels.

Mots-clés : formation initiale des enseignants de l'éducation primaire; diversité culturelle; curriculum; éducation interculturelle.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO GERAL.....	15
1. DA DIVERSIDADE CULTURAL NAS SOCIEDADES ÀS SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS SISTEMAS EDUCATIVOS	17
1.1. DIVERSIDADE CULTURAL: CONTRIBUTOS PARA UMA EXPLICITAÇÃO	18
1.2. DIVERSIDADE CULTURAL: INTEGRAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA	27
1.3. DIVERSIDADE CULTURAL: IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCATIVO	40
1.4. DIVERSIDADE CULTURAL: CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE DO CASO PORTUGUÊS	51
1.4.1. CAMPO SOCIAL E POLÍTICO	51
1.4.2. CAMPO EDUCATIVO	57
2. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
2.1. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DE QUE FALAMOS?	69
2.2. PERSPETIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	87
3. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL.....	107
3.1. O QUADRO NORMATIVO	109
3.2. BREVE HISTORIAL DA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	118
3.2.1. MOTIVAÇÕES E RAZÕES DO INTERESSE PELA TEMÁTICA	121
3.2.2. INTRODUÇÃO DA TEMÁTICA NA INSTITUIÇÃO E SEU DESENVOLVIMENTO	124
3.2.3. AVALIAÇÃO DA SITUAÇÃO ATUAL DOS CURRÍCULOS	130
3.2.4. CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	134

PARTE II – DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	139
4. OPÇÕES METODOLÓGICAS	141
4.1. ESTUDO EXPLORATÓRIO	145
4.2. ESTUDO EM EXTENSÃO	155
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO	159
5.1. O CASO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL	160
5.1.1. PLANOS DE ESTUDO E UNIDADES CURRICULARES DOS MESTRADOS .	161
5.1.2. PLANO DE ESTUDOS E UNIDADES CURRICULARES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA	169
5.1.3. OPINIÃO DAS ESTUDANTES	176
5.1.4. OPINIÃO DOS/AS DOCENTES	202
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO EM EXTENSÃO	225
6.1. A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO PÚBLICO QUE FORMAM PROFESSORES	226
6.1.1. PLANOS DE ESTUDO	226
6.1.2. UNIDADES CURRICULARES	228
6.2. ESTUDO DAS OPINIÕES DOS/AS ESTUDANTES SOBRE A SUA FORMAÇÃO.....	234
6.3. ESTUDO DAS OPINIÕES DOS/AS DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO	268
CONCLUSÕES.....	301
BIBLIOGRAFIA	315
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA.....	339
SITES REFERENCIADOS	340
APÊNDICES	341
Apêndice I - Inquérito por questionário a estudantes (Estudo Exploratório)	343

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

Apêndice II - Inquérito por questionário a docentes (Estudo Exploratório)	355
Apêndice III - Inquérito por questionário a estudantes (Estudo em Extensão)	363
Apêndice IV - Inquérito por questionário a docentes (Estudo em Extensão)	375
Apêndice V - Inquérito por entrevista (presencial)	385
Apêndice VI - Inquérito por entrevista (correio eletrónico)	389
Apêndice VII - Transcrição de entrevistas (presenciais)	393
Apêndice VIII - Transcrição de entrevistas (correio eletrónico)	445

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Identidade Cultural	20
Figura 2. Dimensões da Educação Multicultural, segundo Banks (2009)	71
Figura 3. Quatro Níveis de Integração de Conteúdos Étnicos, segundo Banks (2009)	73
Figura 4. Biografia de línguas	82
Figura 5. Desenho da Investigação Misto.....	144

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Posicionamento face à diversidade cultural na sociedade e no sistema educativo à entrada da licenciatura	179
Gráfico 2. Posicionamento face à diversidade linguística na sociedade e no sistema educativo à entrada da licenciatura	180
Gráfico 3. Posicionamento face ao contributo das componentes de formação em relação à Educação Intercultural	182
Gráfico 4. Posicionamento face ao contributo das componentes de formação em relação à Educação Intercultural	190
Gráfico 5. Género e idade dos docentes	203
Gráfico 6. Via de ingresso no mestrado	235
Gráfico 7. Saber como agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural (licenciatura e mestrado)	251
Gráfico 8. Saber como agir com a comunidade tendo em conta a diversidade cultural (licenciatura e mestrado)	251
Gráfico 9. Aumento de conhecimentos tendo em conta a diversidade cultural (licenciatura e mestrado)	252
Gráfico 10. Aumento de conhecimentos tendo em conta a diversidade linguística (licenciatura e mestrado)	252
Gráfico 11. Aumento de conhecimentos tendo em conta a Educação Intercultural (licenciatura e mestrado)	252

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Gráfico 12. Contacto com contextos multiculturais em estágio	256
Gráfico 13. Posicionamento face à formação recebida para o trabalho em contextos multiculturais	260
Gráfico 14. Categoria profissional	270
Gráfico 15. Grau académico.....	270
Gráfico 16. Distribuição dos inquiridos pelas componentes de formação	274
Gráfico 17. Posicionamento face à integração da Educação Intercultural na formação do futuro professor do 1º ciclo do Ensino Básico.....	282
Gráfico 18. Posicionamento quanto à integração da Educação Intercultural por componente de formação	283
Gráfico 19. Unidades curriculares lecionadas em que a diversidade cultural é objeto de estudo	287
Gráfico 20. Unidades curriculares lecionadas em que a diversidade linguística é objeto de estudo	288
Gráfico 21. Unidades curriculares consideradas com abordagem intercultural..	288
Gráfico 22. Papel a desempenhar pelo estudante no decorrer da formação inicial	293
Gráfico 23. Lugar que deve ocupar o estágio na formação inicial de professores	293
Gráfico 24. Prioridade dada a contextos multiculturais na seleção dos locais de estágio	294
Gráfico 25. Opinião sobre se o estágio prepara ou não para o trabalho em contextos multiculturais	295

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Políticas face à multiculturalidade social no continente europeu.....	38
Quadro 2. Tipologias dos modelos das políticas educativas multi/interculturais.	41
Quadro 3. Caracterização dos modelos das políticas educativas multi/interculturais	42
Quadro 4. Número de estudantes de nacionalidade estrangeira matriculados, no continente, no Ensino Básico e Secundário no ano letivo 2013/2014.....	64
Quadro 5. Características de um professor inter/multicultural	77
Quadro 6. Características de um professor monocultural	78

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

Quadro 7. Competências a adquirir e ou desenvolver na formação inicial de professores	97
Quadro 8. Análise ao Decreto-Lei nº 43/ 2007 de 22 de Fevereiro	110
Quadro 9. Análise ao Decreto-Lei nº 240/ 2001 de 30 de Agosto.....	113
Quadro 10. Análise ao Decreto-Lei nº 241/ 2001 de 30 de Agosto	116
Quadro 11. Perfil dos professores responsáveis, em cada instituição, pela introdução da Educação Intercultural na formação inicial de professores	120
Quadro 12. Etapa do Estudo Exploratório	145
Quadro 13. Etapa do Estudo em Extensão	155
Quadro 14. Plano de Estudos/ Unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	163
Quadro 15. Plano de Estudos/ Unidades curriculares do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico	166
Quadro 16. Programa da unidade curricular “Contextos Multiculturais e Educação”	170
Quadro 17. Programa da unidade curricular “Diversidade Cultural e Comunicação Linguística”.....	173
Quadro 18. Programas das unidades curriculares “Ciências Sociais” e “Problemas Sociais Contemporâneos”	175
Quadro 19. Unidades curriculares que mais contribuíram para a formação em diversidade cultural, diversidade linguística e Educação Intercultural	183
Quadro 20. Unidades curriculares que mais contribuíram para a formação em diversidade cultural, diversidade linguística e Educação Intercultural	191
Quadro 21. Frequência da abordagem das temáticas em estudo, por cada docente, nas unidades curriculares lecionadas	212
Quadro 22. Planos de estudo que explicitamente contemplam unidades curriculares que trabalham a temática em estudo	227
Quadro 23. Planos de estudo que contemplam unidades curriculares que incluem aspetos da temática em estudo	228
Quadro 24. Unidades curriculares que expressam a temática	230
Quadro 25. Unidades curriculares que abordam aspetos da temática em estudo	232
Quadro 26. Estratégias adotadas por componente de formação.....	290

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Idade das estudantes	177
Tabela 2. Classificações obtidas na licenciatura	178
Tabela 3. Expectativas face a conhecimentos a adquirir na licenciatura	180
Tabela 4. Conhecimentos adquiridos na licenciatura.....	181
Tabela 5. Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares no referente à diversidade cultural.....	184
Tabela 6. Posicionamento face à importância de algumas competências de um futuro professor para promover a Educação Intercultural	185
Tabela 7. Posicionamento quanto ao percurso seguido no mestrado face à temática em estudo.....	189
Tabela 8. Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares	192
Tabela 9. Tipo de dificuldade	193
Tabela 10. Nível de adesão a aspetos de trabalho em torno da Educação Intercultural	195
Tabela 11. Posicionamento face a afirmações inerentes à diversidade	200
Tabela 12. Anos de experiência profissional na ESE/IPS	204
Tabela 13. Distribuição dos docentes pelas componentes de formação	204
Tabela 14. Posicionamento em torno de afirmações inerentes à diversidade ..	206
Tabela 15. Nível de adesão a aspetos de trabalho em torno da Educação Intercultural	207
Tabela 16. Nível de adesão à abordagem à Educação Intercultural no currículo da formação inicial de professores	209
Tabela 17. Posicionamento quanto às componentes de formação em que a Educação Intercultural deve estar presente	210
Tabela 18. Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares	213
Tabela 19. Competências em relação à Educação Intercultural presentes nos programas das unidades curriculares	217
Tabela 20. Distribuição dos estudantes por escalões etários	235
Tabela 21. Distribuição dos respondentes por escola	236

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

Tabela 22. Percentagem de respondentes por instituição.....	236
Tabela 23. Distribuição dos estudantes por mestrado.....	237
Tabela 24. Escola de obtenção da Licenciatura em Educação Básica.....	237
Tabela 25. Conhecimento aquando da entrada na licenciatura quanto à diversidade cultural	239
Tabela 26. Conhecimento aquando da entrada na licenciatura quanto à diversidade linguística.....	239
Tabela 27. Posicionamento quanto a conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura	240
Tabela 28. Abordagem à Educação Intercultural segundo as componentes de formação da licenciatura	241
Tabela 29. Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares.....	242
Tabela 30. Posicionamento face à evolução de competências durante a licenciatura.....	245
Tabela 31. Posicionamento face a conhecimentos adquiridos no mestrado e a competências desenvolvidas	250
Tabela 32. Abordagem à Educação Intercultural segundo as componentes de formação do mestrado	253
Tabela 33. Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares.....	254
Tabela 34. Posicionamento quanto a dificuldades sentidas no estágio	257
Tabela 35. Trabalho em torno da Educação Intercultural	259
Tabela 36. Posicionamento face a perspetivas sobre a diversidade cultural nas escolas	264
Tabela 37. Distribuição dos docentes por escalões etários	269
Tabela 38. Relação entre género e idade	269
Tabela 39. Distribuição dos docentes inquiridos por escola de origem	271
Tabela 40. Representatividade de docentes inquiridos por instituição	271
Tabela 41. Experiência profissional no Ensino Superior Politécnico	272
Tabela 42. Experiência profissional na atual instituição	273
Tabela 43. Distribuição dos inquiridos pelos mestrados em que lecionam	273
Tabela 44. Representatividade dos inquiridos por componente de formação....	275

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

Tabela 45. Posicionamento sobre alguns conhecimentos, valores e atitudes que os futuros docentes devem possuir.....	278
Tabela 46. Nível de adesão a modos de equacionar o trabalho em torno da Educação Intercultural	280
Tabela 47. Nível de adesão a abordagens à Educação Intercultural na formação inicial de professores	281
Tabela 48. Posicionamento dos 69 docentes face às componentes de formação em que deve ocorrer a Educação Intercultural	284
Tabela 49. Estratégias adotadas nas unidades curriculares onde a diversidade cultural está presente	289
Tabela 50. Contributo dos programas das unidades curriculares lecionadas para a aquisição/desenvolvimento de competências no âmbito da Educação Intercultural	291

INTRODUÇÃO

... o mundo está dividido em dois: «nós» e «eles». «Nós», os do povo que contempla todo o resto da humanidade; «eles», toda a humanidade que não é «nós». E «nós» somos os que entendemos a cada membro individual do grupo, o seu lugar social, a sua hierarquia, a sua capacidade, os seus signos, as suas metáforas; enfim, as suas brincadeiras e dramas, a sua roupa, cores e penteado. Porque a memória social andou connosco durante séculos e foi comentada, destroçada, manipulada, desfeita, reorganizada e construída outra vez, na dinâmica histórico-cultural que fez os povos. Essa memória social que define quem é quem, o que faz, o que deve fazer, o seu comportamento esperado conforme o seu sítio sócio-económico. (Iturra, 1997, p. 11)

Raúl Iturra coloca-nos perante a questão do «nós» e «eles» que considero justificar o meu interesse pelo tema em estudo, ancorado na temática da diversidade cultural.

À partida, há um conjunto de fatores que me direccionaram para este estudo, uns de cariz pessoal e outros de cariz profissional. Alguns de cariz pessoal já foram, por mim, listados em outro registo, onde referi que:

Já vai longe o tempo, em que miúda curiosa e atenta a tudo o que me rodeava, possuidora de um forte espírito de contradição, tentava explorar tudo o que me era dito e apresentado como fruto proibido. Procurava, à noite, espiar clandestinamente através da janela do quarto, aquele ou aqueles grupos de «eles» que ciclicamente acampavam nos quintais vizinhos ou relacionar-me com os miúdos que, nessas alturas, frequentavam, tal como eu, a escola primária, o que me valia a interdição de brincar na rua ficando, assim, condicionada às brincadeiras com meninas seleccionadas e às enfadonhas bonecas.

Era já a recusa da exclusão social que me conduziu à tentativa de desmontar todos os preconceitos e estereótipos que nos tentavam inculcar, acerca das diferenças entre «eles» e «nós». Esta tarefa passou pela atividade estudantil, que na época se pautava pela defesa dos Direitos do

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Homem e pela Liberdade de Expressão e Associação, bem como, pelo direito à Independência dos povos colonizados. (Sequeira, 2000, p. 5)

Passados mais de 40 anos encontro-me numa realidade em que o Homem continua, sistematicamente, a desrespeitar esses direitos, violando-os abruptamente, ou, mais subtilmente, esquecendo-se que «eles», na prática, são possuidores de uma identidade cultural diferente de «nós».

Enquanto profissional, interrogo-me sobre como se espelha esta realidade no sistema educativo. A este propósito, lembro um poema, de um poeta guineense que, apesar de contextualizado na época colonial, retrata, a meu ver, o que considero ser uma sociedade e um sistema de ensino que nada têm em conta a identidade cultural de quem é obrigado, por ausência de outros caminhos, a neles permanecer. O poema de que falo, datado dos anos setenta, é o seguinte:

Poema de um Assimilado

Fui levado
A conhecer a Nona Sinfonia
Beethoven e Mozart
Na música,
Dante, Petrarca e Bocário
Na literatura.
Fui levado a conhecer
A sua cultura
Mas de ti, Mãe África,
Que conheço eu de ti
A não ser o que me impingiram?
O tribalismo, o subdesenvolvimento,
E a fome e a miséria
Como complementos...
Não me falaram de ti
E dos teus filhos, Mãe África.
Esqueceram-se
De Samory e Abdelkader,
Cabral e Mondlane,
Lumumba e Henda,

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Lutuli e Ben Barka.
Não me falaram da revolução,
De Canhe Na N`Tuguê e Domingos Ramos,
De Aerolino e Pansau,
Mas falaram-me dos Bandas e Honórios,
Dos que te esqueceram
E fugiram
À doce melodia dos Corás.

Agnelo Regalla (1973)¹

O poema refere um conjunto de heróis das lutas coloniais em vários países africanos (Amílcar Cabral e Eduardo Mondlane, entre outros) que não são estudados nem sequer lembrados nos programas escolares. O poema transcrito apela a que não esqueçamos que, em ambientes de diversidade cultural, cada aluno e cada comunidade, trazem consigo uma história e uma cultura que o currículo escolar não pode deixar esquecidas.

Ciente de que a educação é “por si própria umas das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação” (Apple, 1998, p. 34), interrogo-me se Portugal reflete no seu sistema educativo em geral, e na formação inicial de professores em particular, os ideais democráticos e antirracistas expressos pela Revolução dos Cravos, em Abril de 1974. O mesmo questionamento pode ser feito sobre se e como os currículos refletem, ou não, uma formação considerando a multiculturalidade patente na sociedade e na Escola; se preconizam uma perspetiva intercultural, pois como bem sabemos, o conhecimento não é apolítico nem neutral, tendo a Escola tendência para o considerar como tal (Nieto & Bode, 2008).

Existiram, à partida, como já referi, um conjunto de motivos e razões de cariz profissional que me direcionaram para este estudo. Entre eles, destaco: (i) ter sido professora no 1º ciclo do Ensino Básico; (ii) constatar a diversidade cultural patente nas salas de aula deste ciclo de ensino; (iii) observar o constante confronto com esta realidade por parte dos professores que não foram, na sua

¹ In Regalla, A. (1990). *Antologia Poética da Guiné-Bissau*. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

formação inicial, sensibilizados para ela; (iv) notar, no terreno, que a atual composição social, cultural e linguística das turmas suscita, para grande parte dos docentes, uma implementação de práticas promotoras de Educação Intercultural que considero incorretas; (v) ter responsabilidades na preparação de futuros docentes para a intervenção nesse nível de ensino, tanto enquanto docente nos cursos de formação de professores, como, enquanto supervisora de estágios; (vi) confirmar que um grande número de estudantes adquiriu e incorporou uma visão social etnocêntrica em parte difundida pelos media, e sustentada numa sociedade onde estereótipos e preconceitos estão fortemente presentes; (vii) ter sido uma das responsáveis pela sua inserção nos currículos da escola superior de educação, onde sou docente; (viii) verificar a dificuldade de adequação de estratégias dos estudantes, em situação de estágio, em assumir o processo de ensino-aprendizagem em contextos multiculturais e multilingues; (ix) querer aprofundar uma temática estudada no mestrado.

O perfil traçado é um pouco «sombrio» dos estudantes que acedem ao ensino superior desejando vir a ser professores, associado à realidade das escolas que exige respostas ancoradas em conhecimentos e competências amplos e consistentes, devem incentivar a intervenção das instituições de formação de professores de modo a que os seus formandos, futuros docentes, venham a poder dar respostas coerentes e responsáveis.

Silva (2008), caracteriza a Escola de hoje como

... o reflexo de um espaço multicultural amplo, resultante de conquistas ou unificações territoriais, bem como das grandes migrações populacionais, com motivações variadas, que acontecem por todo o mundo.

A rapidez das deslocações humanas nem sempre é, no entanto, acompanhada de uma flexibilização e de uma abertura a novos cenários por parte dos autóctones. Estes, ciosos da sua cultura e da sua identidade étnica, com frequência olham o estrangeiro como um diferente, ameaçador, perturbador das regras instituídas, usurpador de direitos e de bem-estar adquiridos.

A escola, micro-cenário da sociedade, depara-se com situações a que não estava habituada, com constrangimentos que não compreende, com problemas que não sabe resolver (p.114)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Pelo que me é dado observar, a Escola tem vindo a aperceber-se da cada vez maior heterogeneidade social, e das diferentes culturas que incorpora. Todavia, atua frequentemente na perspetiva do que se pode designar, como já alguns autores o fizeram, como «folclore», esquecendo que *critical transformative teachers must develop a pedagogy of social action and advocacy that really celebrates diversity, not just random holidays, isolated cultural artifacts, or festivals and food*² (Ayers, 1988, referido em King, 2008, p. 336). Sucedem-se as semanas ciganas, africanas, mas só nas escolas em que as crianças de «outras cores» são em número que o justifique, ou melhor quando se tornaram «visíveis».

Será que esta realidade já foi considerada na formação inicial de professores? Que opiniões têm os estudantes, candidatos a professores, sobre a diversidade cultural patente no sistema educativo? Que opiniões têm estes estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem destas crianças? Será que a formação inicial perspetiva o trabalho a desenvolver em contextos multiculturais em benefício dos futuros docentes?

Sabendo-se que as representações sociais são construídas pelos estudantes muito antes de estes terem iniciado o seu percurso de formação formal para a docência, e que as mesmas frequentemente continuam inalteradas após a formação, as instituições têm um papel a desempenhar, isto é, não podem demitir-se de “questionar os fins desse próprio ensino, antes de questionar os meios” (Esteves, 2008, p. 102), ou seja, de não reduzir o problema da educação e do ensino a uma mera questão técnica.

Se os futuros docentes não tiverem na sua formação inicial preparação para questionar a diversidade cultural, bem como para incorporar nas suas práticas uma perspetiva intercultural, assumindo que a escola é um espaço de conflitos e de compromissos, terão alguma dificuldade em gerir a diversidade e incentivar a interculturalidade. Assumindo atitudes de indiferença ou de menosprezo, levarão ao confinamento das culturas patentes nas suas salas de aula e, nesses cenários, a comunicação como um dos elementos fundamentais à educação não acontece.

² Professores que preconizam uma perspetiva crítica devem desenvolver uma pedagogia centrada numa ação social que realmente tenha em conta a diversidade, e não só em torno de festividades culturais isoladas ou de festivais e gastronomia. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Assim, foi «nascendo» o tema que é objeto do meu estudo, ou seja, *Formação Inicial de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural*.

Devo salientar três premissas implícitas no estudo. A primeira prende-se com o assumir de uma perspetiva de análise da diversidade cultural, quer no campo social quer no educativo, como orientadora do trabalho em torno da Educação Intercultural. A segunda é o reconhecimento das implicações que no campo educativo, ou seja nos diferentes sistemas educativos, têm os outros campos sociais, nomeadamente, o político e o económico, logo, a Educação Intercultural tem de ser compreendida à luz desse reconhecimento e da sua proximidade a esses campos. A terceira premissa diz respeito ao modo como as sociedades, globalmente, encaram a heterogeneidade do seu tecido social.

Salienta-se, ainda, que o uso dos termos multicultural e intercultural, neste estudo, pretende conservar os dois conceitos, adotando as seguintes perspetivas:

- multicultural – entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto - intercultural como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo (Cortesão & Pacheco, 1991, p. 34).

É, também, de referir que os dois conceitos no campo educativo, frequentemente surgem confundidos conforme tenham origem na literatura anglo-saxónica (multicultural) ou francófona (intercultural) (Sequeira, 2000).

Vários conceitos informam o estudo, ou seja subjazem à investigação desenvolvida, e serão objeto de discussão ao longo do texto, tendo-se tido em conta as três dimensões de que qualquer conceito se reveste (Cabré, 1999), a saber: (i) dimensão linguística; (ii) dimensão cognitiva; (iii) dimensão comunicativa.

O trabalho em torno da Educação Intercultural remete-nos para uma perspetiva de análise da **diversidade cultural**, e para as conceções que esta comporta. Segundo Canen & Oliveira (2000), o tema

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

...“diversidade cultural” constitui uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, a qual acreditava na homogeneidade e no acúmulo do conhecimento que levaria à construção universal do progresso, inserindo-se na visão da sociedade pós-moderna, na qual descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. (p. 61).

Segundo Kiyindou (2006) há duas concepções distintas referentes à diversidade cultural, a saber:

... there is first an initial conception focused on art and literature, which refers to the cultural expression of a community or group and encompasses cultural creativity in all its forms. Then, there are the ways of life, fundamental human rights, value systems, traditions and beliefs which refer back to a more sociological and anthropological vision of culture.³ (p. 3)

Arnesen (2010 a) acrescenta que a diversidade é:

... a concept with multiple connotations and interpretations that are culturally, socially and historically embedded. Just like democracy, citizenship, civil society, equity or interculturality, diversity is a term that becomes explicit through the activities involved rather than by means of an all-embracing definition.⁴ (p. 22)

A maioria das interpretações referentes à diversidade cultural tem em conta características atribuídas a um determinado grupo que as mantém e transmite de geração em geração (Cardoso, 1996).

O desenvolvimento da Educação Intercultural tem ocorrido a par com a crescente visibilidade da diversidade étnica e cultural, nos países onde essa diversidade tem ocorrido, podendo, assim, inferir-se que as políticas e práticas interculturais são historicamente e socialmente determinadas, ou seja, intimamente ligadas ao contexto em que ocorrem (Sequeira, 2000).

³ Há, em primeiro lugar, uma concepção inicial focalizada na arte e na literatura, que se refere à expressão cultural de uma comunidade ou grupo, e engloba a criação cultural em todas as suas formas. Depois, há os modos de vida, os direitos humanos fundamentais, os sistemas de valores, as tradições e crenças que remetem para uma visão mais sociológica e antropológica da cultura. (tradução da autora do estudo)

⁴ Um conceito que incorpora múltiplas conotações e interpretações, culturais, sociais e históricas que estão interligadas. A diversidade, assim como a democracia, a cidadania, a sociedade civil, a equidade ou a interculturalidade, é um termo que se torna explícito através das atividades que desenvolve, mais do que por qualquer definição genérica. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Por outro lado, a análise “da diversidade de conceitos e abordagens de educação multicultural tem de ter em conta as interpretações feitas pelos seus defensores e praticantes, dos conceitos centrais na problemática do multiculturalismo como: cultura, relativismo cultural, etnicidade, racismo, ... ”(Montero-Sieburth, 1988, p. 5).

Um entendimento de cultura que não valorize o que existe de comum entre as diferentes culturas nem a interação entre elas exagera o relativismo cultural, fechando-as e concentrando-as dentro das suas fronteiras. Não tem, ainda, em conta que “hoje percebemos que a ideia de tempo varia de cultura para cultura” (Faria, 2012, p. 137). Pois sabe-se que a globalização mudou a noção de tempo e espaço fazendo com que as culturas, os valores e os saberes de diferentes países pudessem estar em constante troca, transformando e inovando novas formas de agir, de pensar e de construir identidades (Hall, 2011).

Ribeiro (2011) centrando-se no campo da produção cultural, lembra-nos, a este propósito, a atual realidade europeia:

A Europa de hoje já não é a Helénica, nem a Romana, nem a Renascentista, nem a Romântica, nem a Czarina, nem a do Apocalipse Feliz Vienense. A Europa de hoje já não é a apenas a Europa de Dante, de Camões, de Kant, de Klimt, de Godard, etc. É o espaço de múltiplos centros de produção e de decisão culturais; é uma Europa de circulação de criadores, produtores, cientistas; é uma Europa multicultural com escritores africanos a residirem em Paris ou em Lisboa, cineastas indianos a trabalharem em Londres e em Amesterdão, artistas plásticos chineses a criarem em Barcelona e Berlim, comunidades árabes, a sua cultura quotidiana e a sua língua, ocupando bairros inteiros em Bruxelas; ucranianos a viverem em Lisboa; artistas portugueses a produzirem em Ljubliana e parisienses em Praga. (pp. 85-86)

O exposto direciona-nos para a discussão do que se entende por cultura. Eliot (1996) considera que a cultura de um indivíduo está intimamente ligada ao seu desenvolvimento e ao do grupo ou classe a que pertence, bem como à sociedade de inserção. Considera, assim, que “o conceito de cultura do indivíduo depende da cultura de um grupo ou classe e de que a cultura de um grupo ou classe

depende da cultura de toda a sociedade a que pertence esse grupo ou classe” (p. 22).

Acrescenta-se, neste estudo, a esta discussão, uma perspetiva dinâmica de cultura, ou seja

... à la vision d’une culture comme ordre, comme système, succede celle d’une culture comme action, communication. L’individu n’est plus seulement le produit de sa culture, mais il la construit, il l’élabore en fonction de stratégies diversifiées, selon les besoins, et les circonstances, et ce, dans un cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie d’autant les sources et les références⁵ (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 50).

Assim, esta cultura de ação e de comunicação é outra perspetiva de análise da diversidade cultural *non pas à partir des cultures prises comme des états, comme des entités indépendantes et homogènes, mais à partir des processus, des interactions selon une logique de la complexité, de la variation*⁶ (ibidem: 50).

A esta visão dinâmica de cultura acresce a política ou políticas subjacente (s) à produção cultural, isto é, a cultura está, inevitavelmente imbuída politicamente, pois quer seja aquela que usufruímos quer seja aquela em que vivemos, ambas nos “emprestam ideias” sobre como são ou como deveriam ser as coisas (Paraskeva, 2006a).

Roldão (2003a) associa a esta perspetiva a de currículo, pois considera-o como uma “arena política e social” referindo, mesmo, ser nela que “se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos, qualquer que seja o poder ou os poderes que subjazem à (sua) definição e legitimação histórica e social” (p. 18).

Tal leva-nos a poder, também, refletir em torno do conceito de **currículo**. Roldão (2009) questiona: o que é o currículo? O que o justifica? O que o legitima? O que o fundamenta? Em que consiste? Refere ser o currículo um “corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias para um dado tempo e contexto,” e interroga o porquê do currículo ser uma construção social.

⁵ A uma visão de cultura como ordem, como sistema, sucede uma cultura como ação, comunicação. O indivíduo não é apenas o produto da sua cultura, mas constrói-a, e elabora-a de acordo com diversas estratégias segundo as necessidades e circunstâncias, dentro de um quadro marcado pela pluralidade, o que multiplica as suas origens e as suas referências. (tradução da autora do estudo)

⁶ Não a partir de culturas estáticas, como entidades independentes e homogéneas, mas a partir de processos de interações de acordo com uma lógica de complexidade e de variação. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Acrescentando, sê-lo “enquanto corpo de aprendizagens socialmente necessárias: (i) à sociedade para se manter e desenvolver; (ii) a cada indivíduo para se integrar na sociedade” (Roldão, 2009).

Podemos, assim, considerar o currículo como um espaço onde eclodem “grandes batalhas culturais pelo domínio do conhecimento a ser transmitido” (Paraskeva, 2006 a, pp. 9-13).

Assim, assume-se, neste estudo, que face à pluralidade de perspetivas existentes, o conceito de currículo

... envolve o que vai ser aprendido, o porquê e o para quê, o como orientar a aprendizagem e com que meios, [ou seja], o currículo é, sobretudo, um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido (Gaspar & Roldão, 2007, p. 29).

A discussão em torno da Educação Intercultural tem-se desenvolvido a dois níveis, a saber, um praxiológico e outro epistemológico. O nível praxiológico define-a como o conjunto de objetivos, conteúdos e estratégias a incorporar na prática pedagógica dos docentes. O segundo nível, o epistemológico, enquadra a Educação Intercultural, fundamenta-a e define o quadro orientador com os princípios e os pressupostos para orientação do nível praxiológico (Sequeira, 2000).

Esta discussão tem conduzido a uma ambiguidade em torno do conceito de Educação Intercultural, que, segundo Banks (1994) se prende com o entendimento do que é, por um lado, cultura e por outro, pelo reconhecimento das implicações que o campo educativo tem e absorve da sociedade, bem como, o modo como esta percebe a multiculturalidade do seu tecido social.

Face ao exposto, apresenta-se o conceito de **Educação Intercultural** em que o estudo se inscreve, a saber:

Multicultural education is a process of comprehensive school reform and basic education for all students. It challenges and rejects racism and other forms of discrimination in schools and society and accepts and affirms the pluralism (ethnic, racial, linguistic, religious, economic, and gender, among others) that students, their communities, and teachers reflect. Multicultural education permeates schools' curriculum and instructional strategies as

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

well as the interactions among teachers, students, and families and the very way that schools conceptualize the nature of teaching and learning. Because it uses critical pedagogy as its underlying philosophy and focuses on knowledge, reflection, and action (praxis) as the basis for social change, multicultural education promotes democratic principles of social justice⁷. (Nieto & Bode, 2008, p. 44)

Conforme se pode verificar, são várias as características definidas pelas autoras de que se reveste o conceito de Educação Intercultural⁸.

Apresentação do estudo

O estudo empreendido pretende descrever e interpretar as abordagens realizadas à temática da diversidade cultural, e, mais especificamente, como se perspetiva em instituições do ensino superior politécnico a formação dos futuros docentes do 1º ciclo do Ensino Básico.

Decorrendo em Portugal, a implementação de um novo paradigma de aprendizagem no ensino superior, que inclui, necessariamente, os cursos de formação inicial de professores, paradigma esse, baseado no desenvolvimento de competências dos estudantes, a relevância do estudo também decorre da possibilidade de vir a contribuir para que a temática da diversidade cultural ocupe um espaço de maior investimento, conhecimento, reflexão e debate, propiciador de melhores ofertas para a aquisição e o desenvolvimento de competências dos futuros professores no âmbito da Educação Intercultural.

Como os atuais cursos de formação de professores concebidos no âmbito do Processo de Bolonha foram objeto de legislação própria em 2007, pretendeu-se, igualmente, perceber quais as referências à temática nas orientações emanadas da tutela.

7 A educação multicultural é um processo de reforma global da escola e da educação básica para todos os alunos. Desafia e rejeita o racismo e outras formas de discriminação nas escolas e na sociedade e aceita e afirma o pluralismo (étnico, racial, linguístico, religioso, económico e de género, entre outros) que os estudantes, suas comunidades e professores refletem. A educação multicultural atravessa o currículo e a natureza das estratégias de ensino, bem como as interações entre professores, alunos e famílias, bem como o modo em que as escolas conceptualizam o ensino e a aprendizagem. A educação multicultural promove os princípios democráticos de justiça social, por ter a pedagogia crítica como filosofia subjacente e se centrar no conhecimento, na reflexão e na ação (*praxis*) como base para a mudança social. (tradução da autora do estudo)

⁸ Educação Multicultural - termo utilizado na literatura de origem anglo-saxónica - coincide, em vários sentidos, com o que consideramos envolver uma Educação Intercultural. Como tal, adotamos, neste estudo, a designação Educação Intercultural.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A formação inicial de professores para o 1º ciclo do Ensino Básico, em Portugal, ocorre em dezanove instituições do Ensino Superior público (6 de cariz universitário e 13 de cariz politécnico).

O presente estudo incidiu sobre escolas do ensino superior politécnico público. Esta opção deveu-se não só a ser esta a realidade profissional da autora do estudo, mas também como forma de preservar a homogeneidade institucional do fenómeno em estudo.

Considerando ser relativamente recente, no Sistema Educativo Português, o desafio colocado por contextos multiculturais pretendeu-se, igualmente, perceber como emergiu esta problemática na formação inicial de professores, e ainda qual a relevância que lhe tem sido atribuída nas instituições onde é abordada.

Face ao exposto os **objetivos** do estudo foram:

- *descrever e interpretar o modo ou os modos de abordagem à temática da diversidade cultural na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico;*
- *identificar êxitos, constrangimentos e limitações dos dispositivos formativos no que se refere à preparação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico para o trabalho a desenvolver em contextos multiculturais;*
- *contribuir para a melhoria dos programas de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da diversidade cultural.*

Tendo-se como **objeto de estudo** a diversidade cultural nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal, questionaram-se os objetivos presentes nos currículos de formação inicial de professores que visam contribuir para que os estudantes enfrentem os desafios da sociedade multicultural em que vivem, quer como cidadãos, quer nas suas práticas quando futuros docentes.

Explicitando, pretendeu-se, através da análise documental e da recolha de dados em inquérito por entrevista e por questionário junto de docentes e estudantes, responder às seguintes questões: (i) quais as referências à problemática da diversidade cultural subjacentes às orientações emanadas da tutela para a

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

conceção dos currículos de formação inicial de professores; (ii) como as diversas instituições de formação de professores equacionam a diversidade cultural, nos seus planos de estudo; (iii) quais os pressupostos inerentes à conceção de unidades curriculares onde a diversidade cultural está patente, nomeadamente qual a abordagem realizada, e ainda como se perspetiva o trabalho a desenvolver, pelos futuros professores em contextos multiculturais; (iv) quais as opiniões dos docentes quanto a finalidades a atingir e quais as estratégias utilizadas; (v) quais as opiniões dos futuros professores quanto à formação recebida para o trabalho em contextos multiculturais; (vi) qual a visibilidade da temática nas instituições de formação e qual a relevância que lhe é conferida; (vii) como emergiu a temática, enquanto objeto de formação, em cada instituição.

Neste enquadramento, o estudo pretendeu responder a uma **questão central**:

Que abordagens são efetuadas à problemática da diversidade cultural na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico e com que efeitos para os sujeitos envolvidos?

De modo a circunscrever a amplitude da questão central definiram-se, *a priori*, as **questões de investigação** que se apresentam em seguida.

- *Existem uma ou diversas abordagens à problemática da diversidade cultural nos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico?*
- *Quais as finalidades que essa(s) abordagem(ns) visa(m)?*
- *Que estratégias são utilizadas para alcançar essas finalidades?*
- *Qual o sucesso obtido na concretização dessas finalidades, na opinião dos docentes?*
- *Qual a opinião dos estudantes sobre as finalidades pretendidas e as estratégias utilizadas? E, qual a sua opinião, quanto à sua concretização, nomeadamente no que se refere ao trabalho a desenvolver quando profissionais, em contextos de diversidade cultural?*

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A **opção metodológica** feita inscreve-se no que Creswell (2003) designa por método de abordagem mista (*mixed method approach*), ou seja elegeu-se uma postura investigativa interpretativa com recurso a análises quantitativas e qualitativas dos dados.

Apresentação da estrutura do trabalho

O presente trabalho apresenta-se organizado em duas partes.

A Parte I enquadra a temática do estudo, desenrolando-se por três capítulos.

O capítulo 1 problematiza a diversidade cultural no campo social, equacionando o modo como, ao longo dos tempos, as directrizes políticas a incorporaram nos sistemas educativos.

O capítulo 2 discute a Educação Intercultural na sua dimensão holística, bem como a formação de professores, nomeadamente a inicial, no que se relaciona com conceções e recomendações para a Educação Intercultural.

O último capítulo traça a emergência desta problemática na formação inicial de professores em Portugal, em particular no ensino superior politécnico público, recorrendo à “voz” dos seus percursos, bem como tendo em conta o enquadramento normativo proveniente das orientações da tutela.

A Parte II apresenta três capítulos decorrentes do desenvolvimento da investigação.

O capítulo 4 fundamenta as opções metodológicas tomadas ao longo do percurso da pesquisa efetivada e das etapas que o compõem.

O capítulo 5 apresenta e discute os dados provenientes da etapa do estudo exploratório realizado.

Em último, o capítulo 6 apresenta e discute as opiniões dos sujeitos inquiridos (estudantes e professores) das instituições seleccionadas para o estudo, através de inquéritos por questionário.

A finalizar encontram-se as Conclusões onde se expõem e discutem aspetos considerados mais relevantes da pesquisa efetuada, bem como dos resultados obtidos.

Seguem-se a bibliografia e os apêndices.

PARTE I – ENQUADRAMENTO GERAL

1. Da Diversidade Cultural nas Sociedades às suas Implicações nos Sistemas Educativos

Este capítulo versa sobre a diversidade cultural patente na sociedade, bem como sobre as implicações daí decorrentes para os sistemas educativos.

Neste âmbito, enquadra a diversidade cultural dentro do pressuposto de que o mundo é socialmente construído e que

... também as pessoas e o conhecimento que estas detêm são social e historicamente construídos. Criamo-nos a nós próprios com as ferramentas culturais que temos ao alcance da mão. Construimos e actuamos no mundo e nas nossas vidas num “campo de jogos” social, cultural e histórico específico. (Kincheloe, 2006, p.10)

A partir de uma breve explicitação assumida como contributo para o que caracteriza a diversidade cultural e a identidade cultural, traça-se um panorama sobre como a multiculturalidade emergiu e foi assumida e integrada tanto social como politicamente, sobretudo a partir da II Guerra Mundial. Ao desafio de considerar a multiplicidade de atores envolvidos, aliam-se as repercussões ou seja as implicações da diversidade cultural no campo educativo.

Traçado um enquadramento geral, inicia-se outro referente à integração da diversidade cultural em Portugal, no campo social e político e focam-se as decorrentes implicações para o sistema educativo.

1.1. Diversidade cultural: contributos para uma explicitação

... todos nós somos hoje multiculturais, nem todas as sociedades conseguem ser interculturais, pois nem todas procuram activa e programadamente retirar benefícios da multiculturalidade nelas eventualmente existente. Dizendo a multiculturalidade respeito a factos, em parte produzidos automaticamente pelos sistemas sociais, a interculturalidade só pode resultar de um projecto em que uma cultura se disponibiliza a ser polinizada por outras, absorvendo elementos delas, de forma a produzir novos entrosamentos ideológicos e mais ricos capitais sociais e culturais, abertos a tudo o que é promissor e acrescidos nas suas potencialidades pela interacção diferencial. (Lages & Matos, 2009, p. 26)

Lages & Matos (2009) registam o facto de que hoje as sociedades não podem deixar de ser multiculturais advertindo, contudo, que dessa situação não se conclui que elas sejam interculturais. Esta constatação remete-nos para o campo da diversidade cultural patente socialmente não só a nível local como a nível global. Assume-se, assim, a multiculturalidade social como a existência de uma pluralidade de culturas, partilhadas por um conjunto de indivíduos, ou seja uma diversidade de culturas coexistindo numa determinada sociedade, num determinado espaço geográfico.

Importa, agora, recordar ou seja o que se acolhe, neste estudo, como diversidade cultural recorrendo para isso a Kiyindou (2006) e a Arnesen (2010a). Kiyindou (2006) considera a existência de duas concepções, uma concepção inicial como produto da expressão cultural de uma comunidade ou grupo, centrada na arte e na literatura, e uma outra fruto de uma perspectiva sociológica e antropológica do que é cultura de onde sublinha os modos de vida, os direitos humanos, os valores, as tradições e as crenças.

Arnesen (2010a) alia, ao apresentado, a leitura de ser este um conceito com múltiplas conotações e interpretações do que é cultura em função da sua evolução histórica e, consequentemente, social. Considera-o um conceito em evolução tal como outros conceitos. Assim, a diversidade cultural pode ser

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

entendida segundo diversas concepções, particularmente no modo como a cultura é assumida, ou tem sido assumida, na evolução histórica da humanidade.

São várias as explicitações do conceito de cultura por teóricos de referência. Identificamo-nos com uma perspetiva dinâmica de cultura, em que o indivíduo é um elemento ativo na sua construção e não somente alguém que absorve a cultura do seu grupo ou classe de pertença, alguém que em função do contexto e do que necessita, *il la construit, il l'élabore en fonction de stratégies diversifiées, selon les besoins, et les circonstances, et ce, dans un cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie d'autant les sources et les références* (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 50).

De acordo com Nieto & Bode (2008) *cultura consists of the values, traditions, worldview, and social and political relationships created, shared, and transformed by a group of people bound together by a common history, geographic location, language, social class, religion, or other shared identity*⁹ (p. 171), não podendo, por isso, ser definida isoladamente pois “só nas relações de oposição e convergência com outras formas de olhar e simbolizar a realidade, e de se posicionar perante ela, é que os sistemas culturais se identificam” (Lages & Matos, 2009, p. 15). Podemos pois considerar que a cultura se apreende, se partilha, se adapta sendo um sistema dinâmico que continuamente se altera (Gollnick & Chinn, 2006).

Face ao que se reconhece como cultura, Ouellet (1991) coloca-nos perante a questão da identidade cultural individual e o que lhe está subjacente, designadamente valores, etnicidade, religião, género, idade, classe social, língua materna, localização geográfica, zona de residência urbana ou rural, excecionalidade, sendo esta última entendida como característica única, de exceção, de diferenciação. Gollnick & Chinn (2006) identificam o acima exposto como características predominantes na construção da identidade cultural individual ou de determinado grupo ou classe social numa contínua interação que propicia trocas culturais entre membros de diversos grupos.

⁹ Consiste nos valores, nas tradições, numa visão de mundo e nas relações sociais e políticas criadas, partilhadas e transformadas por um grupo de pessoas ligadas por uma história, localização geográfica, língua, classe social, e religião comuns ou outras identidades compartilhadas. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Recorrendo a uma interessante analogia com um quebra-cabeças os mesmos autores sintetizam (figura 1) os elementos que consideram preponderantes na construção da identidade cultural.

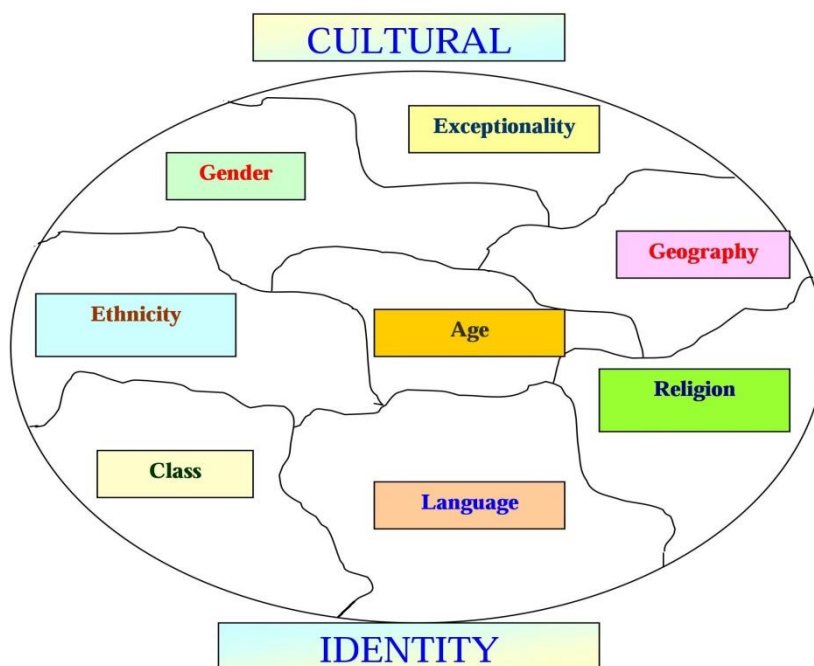


Figura 1 - Identidade Cultural

Fonte: Gollnick, D.M.; Chinn, P.C. (2006). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. (7th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall. (p. 21)

São, assim, vários os elementos inerentes à construção da identidade cultural, intrínsecos ao que se pode entender como cultura individual ou de grupo ou classe social. Podemos ir mais longe na analogia. Num quebra-cabeças as peças são de diferente dimensão, mas todas indispensáveis e insubstituíveis. Se faltar uma peça o quebra-cabeças não pode ser concluído. Se à representação da identidade cultural faltar um dos elementos constituintes há uma lacuna na sua constituição o que poderá ter uma influência nociva no seu desenvolvimento quer a nível individual quer a nível social.

Como sabemos a multiculturalidade social não é um «fenómeno» recente, tem raiz na construção da maior parte das nações. Contudo, o modo ou modos como tem sido equacionada ao longo da evolução histórica da humanidade possibilitou

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

não só a sua visibilidade local como global, permitindo posicionarmo-nos perante a atualidade.

Um dos fatores que marca a realidade atual, ou seja, a visibilidade da multiculturalidade, está alicerçado nas migrações. Estas podem ter diversas causas, Stuart Hall (2011) lista-nos algumas:

Impulsionadas pela pobreza, pela seca, pela fome, pelo subdesenvolvimento económico e por colheitas fracassadas, pela guerra civil e pelos distúrbios políticos, pelo conflito regional e pelas mudanças arbitrárias de regimes políticos, pela dívida externa acumulada de seus governos para com os bancos ocidentais, as pessoas mais pobres do globo, em grande número, acabam por acreditar na “mensagem” do consumismo global e se mudam para os locais de onde vêm os “bens” e onde as chances de sobrevivência são maiores. (p. 81)

Outros fatores contribuíram, igualmente, para o incremento das migrações, não só fatores, como os acima referidos, outros, diretamente relacionados com a sociedade global. São disso testemunho o deslocar de trabalhadores inseridos em grandes empresas multinacionais, ou de funcionários adstritos a organizações supranacionais, como é o caso, entre outras, da Organização das Nações Unidas (ONU).

Pode-se, pois, afirmar que

... a segunda metade do século XX, devido principalmente a factores económicos e políticos, foi marcada por um processo progressivo de erosão ou mesmo dissolução dos grandes Estados-Nação do século XIX, constituindo-se uma geografia político-cultural marcada por aquilo que poderemos chamar Estados poliétnicos ou seja, Estados que acolhem no seu seio comunidades fortes de etnias e nacionalidades diferentes ou Nações que se dispersam por diferentes Estados. (André, 2012, pp. 17-18)

Banks (2014) baseado num estudo de 2012, realizado nos Estados Unidos¹⁰, refere que o número de indivíduos residentes fora do seu país natal passou de 120 milhões em 1990 a 214 milhões em 2010.

O processo migratório, intensificado ao longo da segunda metade do século XX, tornou, assim, possível a aproximação de grandes massas de pessoas portadoras

¹⁰ Pelo U.S. State Department, 2012.

de culturas diversas com “novas formas de identidade, novas formas de cidadania, novas formas de posicionamento no mundo do trabalho, novas formas de pensar e de viver o território” (Stoer & Magalhães, 2005, p.118). A propósito de novas formas de identidade recordamos um poema do escritor moçambicano Mia Couto¹¹, por nós considerado paradigmático de como a identidade se constrói em interação.

Identidade

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta
Sou pólen sem insecto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato
morro
no mundo por que luto
nasço

Mia Couto (1977)¹²

Em suma, são novas formas de construção de identidades, novas formas de perceber o mundo, novas formas de relacionamento social e de trocas culturais, tendo como pano de fundo a etnicidade. Etnicidade compreendida como “as práticas culturais e os modos de entender o mundo que distinguem uma dada comunidade das restantes” (Giddens, 2004, p. 248).

A visibilidade da multiculturalidade social e a sua expressão têm, igualmente, raiz na primeira metade do século XX dilacerado por duas grandes guerras

¹¹ Escrito em 1977 sendo só posteriormente editado.

¹² In Couto, M. (1999). *Raiz do orvalho e outros poemas*. Alfragide: Editorial Caminho.

mundiais, seguindo-se o eclodir de vários movimentos pela igualdade de direitos. Banks (2014) caracteriza estes movimentos ao referir que:

During the course of U.S. history marginalized and structurally excluded identity groups have organized and worked for their group rights which resulted in greater equality and social justice for marginalized groups within the United States as well as in other nations.

The Civil Rights Movement in the United States echoed throughout the world and empowered marginalized groups in other nations to organize and protest for full structural inclusion into their nation-states and societies.¹³
(p. 5)

Lembremos, entre outros, Martin Luther King Jr. e a sua luta pelos direitos civis dos negros, a luta das mulheres por direitos civis e salários iguais, os movimentos estudantis com o auge no “maio de 68”, os movimentos de âmbito mais cultural e anti belicista, nomeadamente o movimento *hippie*, os de preservação da Natureza, de liberdade religiosa, e os movimentos revolucionários que conduziram à independência de vários países até aí subjugados a potências colonialistas.

O exposto aliado à queda de várias ditaduras, designadamente na Europa, ao fim do *apartheid* na África do Sul, via Nelson Mandela, possibilitou o emergir de toda uma multiculturalidade até aí confinada a determinados espaços geográficos e ou silenciada por poderes políticos monoculturais e, por vezes, ditatoriais.

Ao apresentado, junta-se, sem qualquer dúvida pela importância que desempenhou e desempenha, o avanço tecnológico e o papel dos media no acesso à diversidade, seja esta de que âmbito for. A gastronomia é um dos exemplos, entre outros como a música, o cinema, a pintura, o artesanato, a literatura, ou debates sobre diferentes conceções sejam estas de cariz político, jurídico, ético, linguístico, religioso ou outro.

As guerras, os atentados, o flagelo exercido a alguns povos, tornaram-se, também, casos com que os media, em particular os televisivos, nos confrontam

¹³ No decurso da história dos EUA marginalizados e grupos identitários estruturalmente excluídos organizaram-se e trabalharam para os seus direitos de grupo, tal resultou numa maior igualdade e justiça social para os grupos marginalizados dos Estados Unidos, bem como para outras nações. O Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos ecoou por todo o mundo e possibilitou a outros grupos marginalizados, de outras nações, organizarem-se e protestarem para a inclusão estrutural plena em seus estados-nação e nas sociedades. (tradução da autora do estudo).

dia-a-dia. Recordemos a este propósito, três exemplos marcantes. Um, ainda, no século passado dois já em pleno século XXI. O primeiro diz respeito a 1990, à Guerra do Golfo, onde, segundo me é dado lembrar, pela primeira vez, em Portugal, se assistiu ao início de um confronto militar em direto, neste caso com o intuito de libertar o Kuwait ocupado por forças militares iraquianas. Os outros dois exemplos referem-se, também, ao se assistir, em direto, aos atentados do 11 de setembro de 2001 a diversos pontos dos Estados Unidos da América, e, mais recentemente, ao infortúnio de milhares de pessoas, provenientes de países dilacerados por guerras, tentando procurar refúgio na Europa.

Face ao já exposto quanto à intensificação e correlação de relações económicas, políticas e sociais, e consequentemente culturais, a nível local e global encontramos-nos perante o que é, em regra, definido como globalização (Giddens, 2004), ou seja “processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (Hall, 2011, p. 67), ou, ainda, como Santos considera: “os conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais, ou práticas sociais e culturais transnacionais” (Santos, 2006, p. 90).

Tal não implica a leitura de que esta intensificação de práticas sociais e culturais não faça emergir conflitos *face à la difficulté de faire cohabiter cette pluralité de cultures, de groupes ethniques, de religions et de visions du monde*¹⁴ (Canen & Santiago, 2013, p. 43).

Alguns dos aspectos considerados como geradores de possíveis conflitos face à coexistência de uma multiplicidade de culturas são aspectos como o etnocentrismo, o relativismo cultural e o racismo.

O etnocentrismo representa uma visão centrada nas «lentes» com que observamos os «outros» diferentes de «nós», ou seja uma análise que conduz a uma interpretação à luz dos valores e crenças do nosso grupo ou classe de pertença, uma visão etnocêntrica, tal como a origem grega da palavra nos

¹⁴ Perante a dificuldade de coexistência desta pluralidade de culturas, de grupos étnicos, de religiões e de visões de mundo. (tradução da autora do estudo)

sugere¹⁵. Assim, consideram-se os «outros» mais ou menos desenvolvidos culturalmente em função dos padrões culturais com que são analisados (Cardoso, Sequeira et al, 1998).

O relativismo cultural é uma atitude que se baseia no princípio de analisarmos as características de outras culturas como se delas fizessemos parte, ou seja uma atitude que conduz à observação dos «outros» através das suas próprias «lentes» culturais (Gollnick & Chinn, 2006). Vejamos um exemplo paradigmático relatado, pelos autores, como sendo um provérbio originário dos índios norte-americanos: *Never judge another man until you have walked a mile in his moccasins*¹⁶ (p. 20).

Todavia, o relativismo cultural e a relativização de valores que dela decorre, a aceitação de todos os valores como defensáveis só porque perfilhados por alguma comunidade, podem levar ao choque com valores universais tidos como património da humanidade de que é exemplo o direito à vida. Nestas condições, o relativismo cultural é pernicioso por estar a legitimar posições que merecem ser combatidas e por dificultar ou impedir, de facto, a interculturalidade.

O racismo fundamenta-se no conceito de raça, ou seja no pressuposto da diferenciação de fenótipos, e na superioridade de uma raça sobre outras. Diferenciam-se as pessoas pelas suas características físicas, especialmente a cor, ou seja a menor ou maior quantidade de melanina ou traços morfológicos, justificam discriminação, partindo-se do princípio que uma “raça” (seja a branca ou outra) se sobrepõe a qualquer outra. Porém, podemos considerar haver outras manifestações de racismo não fundamentadas na biologia mas sim em ideologia (s). Vejamos o que a este propósito refere Munanga (2004): “É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (p. 22), o que tem implícito a apropriação do poder por classes ou grupos majoritários, e a consequente dominação de classes ou grupos minoritários, conduzindo, assim, à supremacia da cultura majoritária sobre a minoritária, discriminando-a. Em

¹⁵ Eethnós,- eos,raça,povo+cêntrico.

¹⁶ Nunca julgue outro sem que primeiro tenha experimentado os seus mocassins. (tradução da autora do estudo)

Mocassins - sapato feito de pele cozida tradicionalmente atribuído aos índios norte-americanos.

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

suma, não se discrimina pelos traços morfológicos mas sim pela pertença cultural, conduzindo, por vezes, à xenofobia (Vala & Lima, 2002).

1.2. Diversidade cultural: integração social e política

O modo ou modos como a multiplicidade de culturas foi socialmente integrada, ao longo dos anos, variou em função de como os migrantes e/ou os grupos culturalmente minoritários foram sendo percebidos de diferentes modos pelas sociedades de acolhimento.

O termo “integrada” acima utilizado transporta-nos para uma clarificação do significado de integração, ou seja “o acto ou efeito de integrar”, e que sociologicamente se reporta “à adaptação, incorporação de um indivíduo ou grupo externo numa comunidade, num meio”¹⁷. Se a clarificação do significado não apresenta dúvidas, o mesmo já se não pode apontar quanto ao modo como se percebeu, e, ainda se percebe, a incorporação da diversidade cultural nos diferentes países de acolhimento.

Vala (2004) avalia esta questão do ponto de vista do migrante, ao questionar as consequências dessa integração nas sociedades de acolhimento, salientando serem “as relações culturais (...) exactamente, relações e, por isso, envolverem atitudes e expectativas não apenas por parte dos imigrantes, mas também por parte da sociedade de acolhimento” (p. 52). Considera serem cinco as estratégias de relação cultural, a saber: integração, assimilação, segregação, exclusão e individuação. Passamos a apresentar o que define para cada uma:

- integração - estratégia que alia o respeito pela identidade dos imigrantes à aceitação dos seus valores na sociedade de acolhimento;
- assimilação - estratégia que nega a diferenciação identitária da(s) minoria(s) e preconiza a absorção dos valores da maioria social;
- segregação - estratégia que recusa a identificação com os valores da maioria mas reconhece a(s) identidade(s) da(s) minoria(s);
- exclusão - estratégia que não só rejeita a(s) identidade(s) da(s) minoria(s) como recusa qualquer aproximação aos valores da maioria;

¹⁷ In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (dicionário *on-line*).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- individuação - estratégia que considera cada indivíduo por si e não definido segundo a pertença quer esta seja de um grupo minoritário ou de um maioritário.

Das estratégias listadas salientamos a de integração que se assume como um percurso de paridade de tratamento entre diversas culturas presentes num determinado espaço, e não de subjugação da ou das culturas minoritárias à cultura dominante, que poderá conduzir a uma “participação efetiva de todos e todas nas mais diversas instituições da sociedade (dimensão macro) e nas relações do quotidiano (dimensão micro), numa perspetiva de reciprocidade e horizontalidade dos processos” (Casa-Nova, 2013, pp. 216-217).

Podemos pois considerar esta perspetiva como um passo para um desígnio a prosseguir, ou seja o da interculturalidade, alicerçado no desenvolvimento de uma competência intercultural.

O excerto com que iniciámos o anterior subcapítulo assume, novamente, especial relevância pois, hoje, as sociedades não podem deixar de ser multiculturais. Porém, o modo como o multiculturalismo é assumido, varia em função de diferentes perspetivas, sendo estas apoiadas em múltiplas visões de como a diversidade é apreendida.

Estas múltiplas visões são consubstanciadas por McLaren (1997) que as designa por formas de multiculturalismo. O autor organiza-as em quatro: (i) multiculturalismo conservador; (ii) multiculturalismo humanista liberal; (iii) multiculturalismo liberal de esquerda; (iv) multiculturalismo crítico e de resistência.

Em seguida, apresentamos algumas das principais características diferenciadoras das formas de multiculturalismo enunciadas pelo autor.

O multiculturalismo conservador admite a igualdade cognitiva de todos, embora considere a cultura dos grupos minoritários inferior e defende que estes devem adotar as normas da maioria culturalmente dominante; deste modo, o discurso e as práticas sociais e culturais do regime dominante, por vezes, imbuídas de atitudes racistas, sexistas, e de classe seriam vinculativos para os grupos minoritários.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Para o multiculturalismo humanista liberal, todas as pessoas são iguais mas avança que a igualdade não é atingível por todos devido às desigualdades sociais e educacionais inerentes ao mercado capitalista; ainda assim admite que as condições económicas e socioculturais podem ser alteradas de modo a que se atinja uma igualdade relativa.

Quanto ao multiculturalismo liberal de esquerda, McLaren assume que privilegia as diferenças culturais, considerando que a igualdade as desvaloriza; admite que a promoção da igualdade asfixia as diferenças culturais não possibilitando práticas sociais diferentes, bem como valores e atitudes, também, diferentes; ainda nessa ótica, ignora, tendencialmente, a evolução histórica e cultural da diferença, ou seja, assume a diferença não a conceptualizando face à história, à cultura e ao poder.

Por último, o multiculturalismo crítico e de resistência inclui as representações de racismo, de classe, e de género como resultantes de lutas sociais; considera prioritário transformar as relações sociais, culturais e institucionais, argumentando que a cultura é um campo de conflitos e que a diversidade deve ser afirmada no âmbito político e social de modo a possibilitar justiça social; salienta que a diferença é sempre produto da história, da cultura, do poder e da ideologia, devendo ser compreendida em função das suas especificidades.

McLaren (1997) posiciona-se favoravelmente face ao multiculturalismo crítico e de resistência. Evidencia, ainda, o seu acordo quanto à necessidade da defesa política da diversidade de culturas, bem como quanto à postura de “luta por uma cultura multivalenciada linguisticamente e por novas estruturas de experiência nas quais os indivíduos recusam o papel do narrador onisciente e concebem a identidade como uma montagem polivalente de posições de sujeitos (contraditórias e sobre determinadas)”(p. 134). Salienta, também, a necessidade de se intervir criticamente em qualquer relação de poder de modo a que prevaleça a igualdade e a justiça social.

Aliada a esta perspetiva de perceber a multiculturalidade está, a nosso ver, o foco da interculturalidade, entendida como uma interação constante e aberta entre grupos culturais diversos nas sociedades democráticas, possibilitando o emergir de diferentes pontos de vista, integrando as diferenças, numa simbiose onde as virtualidades de cada grupo são expostas (Lages & Matos, 2009).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Contudo, como já anteriormente sublinhado, essa convivência e coabitação não são pacíficas, comportam tensões e conflitos, são dinâmicas e exigem uma construção permanente e diária.

Assim interrogamos o que é ser competente interculturalmente, ou seja, que características contribuem para a referida construção permanente e diária. Segundo Aneas (2009) a competência intercultural

... comporta la disposición y la aplicación de una amplia gama de competencias interculturales de muy diverso espectro que, integrando componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, han de permitir que la persona se comunique, planifique, ejecute sus funciones, resuelva problemas, trabaje en equipo, organice el trabajo o diseñe y realice productos o servicios teniendo en cuenta las necesidades y características culturales del entorno organizativo.¹⁸ (p. 158)

Recorrendo, também, a Cuq (2003) salientamos o que este autor considera ser competente interculturalmente: (i) a capacidade de comunicação para lidar com pessoas de culturas diferentes; (ii) uma melhor compreensão perante as diferentes culturas; (iii) a prática de atitudes adequadas a contextos de diversidade.

Em suma, ser competente interculturalmente pressupõe: (i) troca entre culturas; (ii) articulação, conexões e enriquecimento mútuo.

Podemos, pois, entender a interculturalidade como um desígnio a prosseguir socialmente, onde há lugar à aceitação, à articulação e a trocas culturais, à rejeição categórica do racismo e da exclusão social, bem como à “aceitação do risco, dos desvios inesperados e das complexidades de relação” (McLaren, 1997, p. 81).

Nesse âmbito e sendo um desígnio a prosseguir socialmente há que estar ciente de que a interculturalidade não se inicia e termina nas práticas culturais. Por isso, não podemos deixar de alertar, tal como Vilar (2009) o faz, que para a concretização de uma política intercultural concorrem orientações e práticas do

¹⁸ Implica a disponibilização e a aplicação de uma vasta gama de competências interculturais de espectro diversificado, integrando componentes cognitivas, afetivas e comportamentais que permitem a um indivíduo comunicar, planificar, executar funções, resolver problemas, trabalhar em equipe, organizar o trabalho ou conceber e realizar produtos ou serviços tendo em conta as necessidades e características culturais do seu ambiente organizacional. (tradução da autora do estudo)

(s) Estado (s) a que não ficam alheias medidas financeiras, económicas, de condições de trabalho, de saúde, de educação, de assistência social, entre várias outras.

De modo a incentivar, bem como a apoiar os diversos Estados na concretização de políticas de apoio à multiculturalidade patente socialmente, diversas organizações têm desenvolvido e apoiado projetos, assim como produzido diversos documentos.

A Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945 por cinquenta e um países¹⁹, é um dos exemplos. Surge como uma organização intergovernamental, após o fim da II Guerra Mundial, tendo como objetivos primordiais: (i) contribuir para que não ocorram conflitos mundiais futuros; (ii) contribuir para a salvaguarda dos direitos humanos. É justamente este último objetivo que sustenta ações no campo dos direitos humanos e a criação da UNESCO, como a seguir se explica.

Um dos passos marcantes da atuação da ONU foi a ratificação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Outro foi a criação da agência *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, reconhecida pelo acrónimo UNESCO, tendo como um dos seus propósitos estabelecer a “solidariedade intelectual e moral da humanidade e, ao fazê-lo, evitar uma nova guerra mundial” (www.unescoportugal.mne.pt).

Assim, a UNESCO através da Educação, da Ciência e da Cultura pretende viabilizar políticas em favor da paz e de salvaguarda dos direitos humanos. Apresentamos, em seguida, alguns dos contributos da UNESCO considerados, por nós, marcantes no âmbito deste estudo:

- 1978 - “Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais” um contributo para a refutação dos fundamentos do racismo, e onde se especifica que todos os seres humanos pertencem à mesma espécie, nascendo iguais em dignidade e direitos;
- 1996 - “Carta Universal dos Direitos Linguísticos” um auxílio à perceção de que os direitos linguísticos são individuais e coletivos, bem como o direito ao uso por uma determinada comunidade linguística no seu espaço territorial, seja este o espaço geográfico onde vive ou espaço social;

¹⁹ Atualmente conta com 195 países membros, e 9 associados.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- 2001 - “Declaração Universal da Diversidade Cultural” um contributo à aceitação da diversidade cultural como património comum da humanidade;
- 2005 - “Convenção sobre a Protecção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais” um auxílio à reafirmação de que os diferentes Estados preservem as suas expressões culturais, bem como promovam o respeito pela diversidade cultural e incentivem o intercâmbio cultural;
- 2006 - “Orientações para a Educação Intercultural” um contributo para a compreensão do que envolve a Educação Intercultural, nomeadamente conceitos e problemáticas inerentes à temática;
- 2009 - “Relatório Mundial: Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural” um auxílio fundamentado num conjunto de recomendações alertando para a diversidade cultural e o diálogo intercultural, tendo em conta os desafios que lhes são colocados, nomeadamente para que não se verifique perda da identidade pessoal ou coletiva.

Duas datas que a ONU instituiu e que merecem a nossa atenção, são:

- 21 de março “Dia Internacional da Luta contra a Discriminação Racial” - estabelecido em 1966 para recordar os acontecimentos de 1960 em Joanesburgo, onde uma manifestação pacífica de negros contestava a obrigatoriedade do uso de um cartão que continha os locais por onde podiam circular. A manifestação foi fortemente reprimida pelas forças policiais;
- 21 de maio “Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento” - estabelecido em 2002 para celebrar a aprovação, em 2001, da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural.

Ainda referente à ONU salienta-se a Cimeira do Milénio, realizada em Nova Iorque em 2000, que contou com o contributo de 147 chefes de estado e de governo e de 191 países para a organização da “Declaração do Milénio” que, entre outros contributos, salvaguarda o respeito mútuo pela diversidade de crenças, culturas e línguas de todos os seres humanos.

Outro campo de ação centra-se nas organizações não-governamentais que, por princípio, não são da iniciativa dos governos. Um dos exemplos que

consideramos relevante é o da Organização Não Governamental (ONG) Amnistia Internacional, “um movimento global de mais de 7 milhões de pessoas em mais de 150 países e territórios que luta para pôr fim aos abusos dos direitos humanos” (www.amnistia-internacional.pt). Curiosamente criada em 1961 pelo impulso de um advogado inglês depois de ter lido uma notícia sobre a prisão, em Portugal, de dois jovens estudantes ao brindarem, em público, à liberdade (www.amnistia-internacional.pt).

Debrucemo-nos, agora, sobre o caso europeu.

Le XX siècle fut marqué, à l`échelle européenne, par deux grandes guerres mondiales (1914-18 et 1939-45), par les guerres civiles, les dictatures, l`indépendance d`anciennes colonies, les déplacements de populations, les extrémismes et les processus d`extermination. Il fut également marqué par de grands mouvements de liberté et de démocratie, par la valorisation de l`individu et de ses compétences, celle du bonheur, de la beauté, du bien-être, de la protection de l`environnement, ainsi que par les progrès techniques et scientifiques propres à l`époque.²⁰ (Silva, 2013, p. 77)

O continente europeu, composto pelas mais diversas nações, edificadas dos mais diversos modos, encetou, no início da segunda metade do século passado, uma tentativa de unificação por via da constituição do Conselho da Europa e da Comunidade Económica Europeia.

O Conselho da Europa constituído, em 1949, por dez países conta, hoje, com quarenta e sete estados membros. Constituído, tal como a ONU, no rescaldo da II Guerra Mundial tem como principal intenção a defesa dos direitos humanos, bem como a defesa e o desenvolvimento de práticas democráticas no espaço europeu.

O Conselho da Europa tem assumido, desde há vários anos, uma atitude alicerçada numa perspetiva intercultural. No âmbito dos objetivos que preconiza

²⁰ O século XX foi marcado a nível europeu por duas grandes guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), por guerras civis, por ditaduras, pela independência das antigas colónias, pelos movimentos migratórios, por extremismos e por processos de extermínio.

Foi igualmente marcado por grandes movimentos de liberdade e de democracia, pela valorização do indivíduo e das suas competências, como a felicidade, a beleza, o bem-estar, a proteção do meio ambiente, e ainda pelo progresso tecnológico e científico da época. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

tem desenvolvido e apoiado atividades conducentes à salvaguarda dos direitos humanos, de justiça social e de promoção do diálogo intercultural.

Em 1992 através da “Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias” celebrou as diferentes línguas regionais e minoritárias dos diversos estados membros salientando o valor do interculturalismo e do multilinguismo.

Em defesa do diálogo intercultural editou em 2008 um importante documento intitulado “*White paper on intercultural dialog: Living together as equals in dignity*” que preconiza a relevância do diálogo intercultural para *to prevent ethnic, religious, linguistic and cultural divides. It enables us to move forward together, to deal with our different identities constructively and democratically on the basis of shared universal values*²¹ (www.coe.int/en).

O documento além de expressar a perspetiva do Conselho da Europa sobre o interculturalismo e o multiculturalismo, adverte quanto ao modo como os sistemas educativos e outras organizações sociais se devem empenhar na construção de uma competência intercultural. O excerto abaixo apresentado é paradigmático do referido.

The White Paper explicitly argues that intercultural competence is not acquired automatically: instead, it needs to be learned, practised and maintained throughout life. Formal educational systems have a major role to play in this regard, and there should be an increased emphasis on intercultural education throughout primary, secondary and higher education. In addition, civil society organisations, religious communities and the media have an important role to play as they can also contribute to the development of individuals’ intercultural competence²². (Barret, 2013, p. 25)

²¹ Livro Branco sobre o diálogo intercultural: Viver juntos como iguais em dignidade - prevenir divisões étnicas, religiosas, linguísticas e culturais. Permite-nos avançar em conjunto, de modo a lidar com as diferentes identidades de forma construtiva e democrática, com base nos valores universais que compartilhamos. (tradução da autora do estudo)

²² O Livro Branco afirma explicitamente que a competência intercultural não é obtida automaticamente: precisa ser aprendida, praticada e mantida durante toda a vida. Os sistemas educativos de educação formal têm um papel importante a desempenhar nesse campo, devendo existir maior ênfase na educação intercultural ao longo do ensino primário, secundário e superior. Além disso, as organizações da sociedade civil, as comunidades religiosas e os meios de comunicação, também, têm um papel importante a desempenhar pois podem contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural dos indivíduos. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A criação da Comunidade Económica Europeia correspondeu a uma tentativa de associação centrada numa base económica como o próprio nome indica. Na década de setenta, a designação inicial altera-se para Comunidade Europeia, sendo na década de noventa que, no Tratado de Maastricht (1993), assume a designação atual, ou seja União Europeia (UE). Inicialmente com seis países membros e assente numa perspetiva económica inclui, atualmente, vinte e oito países²³ deixando de ser única e exclusivamente uma organização económica. Independentemente dos interesses económicos e financeiros, alicerçados numa política neoliberal, continuarem a ter supremacia, assume outras dimensões. Um dos exemplos encontra-se na “Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia”, celebrada em 2000, onde se pode verificar a inclusão de disposições no âmbito da dignidade, da liberdade, da igualdade, da solidariedade, da cidadania, e da justiça. Vejamos os excertos apresentados em seguida referentes a dois dos seus artigos:

Artigo 21.o

É proibida a discriminação em razão, designadamente, do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual.

Artigo 22.o

A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística.

Contudo não podemos deixar de mencionar a utilização do termo raça no artigo 21º, bem como no artigo 22º, a indicação de respeito pela diversidade cultural e religiosa sem se salvaguardar enquanto não atentatórias da dignidade e vida humanas.

Posteriormente, outras deliberações nos merecem destaque face à temática da integração e à abordagem apresentada. Um exemplo reporta-se à publicação, em 2004, da 1ª edição do Manual de Integração (Handbook of Integration) direcionado para decisores políticos e responsáveis de várias organizações governamentais ou não governamentais. Segue-se a 2ª edição em 2006 e a 3ª em 2010. Entre 2004 e 2010 várias medidas foram tomadas, impulsionadas

²³ Face ao referendo levado a cabo na Grã-Bretanha em 2016, este número poderá ser alterado brevemente, ou seja, passar a ser constituída por vinte e sete países.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

pelos desafios que as correntes migratórias foram colocando, não só pela necessidade de criar condições de integração nos países de acolhimento, mas, também, face ao confronto de diversas identidades culturais numa mesma sociedade. A Introdução à 3ª edição dá-nos disso conta ao mencionar:

With this third edition and the launch of the website, we complete the first stage of the 2005 Common Agenda for Integration. The Treaty of Lisbon encourages us to establish measures providing incentives and support for the action of Member States to promote integration. With the impetus provided by the Stockholm Programme, Ministerial Conferences on Integration and debates of the European Integration Forum, we now enter a dynamic period of work towards a common goal – the well-being of all citizens in a diverse society. The European Commission remains fully committed to this process²⁴. (European Commission, 2010, p. 7)

Outro exemplo prende-se com a publicação em 2005 da “Agenda Comum para a Integração - Enquadramento para a integração de nacionais de países terceiros na União Europeia” onde se inserem orientações para o referido enquadramento tanto ao nível da UE como ao nível de cada país, ou seja orientações para cada um dos estados membros. A promoção dos direitos fundamentais da não discriminação e da igualdade de oportunidades para todos são consideradas questões fundamentais para a integração.

Em 2010 a ONU e a UE emitiram um relatório conjunto intitulado “Melhorando vidas” onde não só apresentam diferentes projetos de parceria já realizados, como mencionam ter estabelecido uma parceria de colaboração tendo em conta os objetivos comuns de ambas as organizações.

As diferentes organizações referidas, bem como algumas medidas por elas tomadas demonstram a tomada de consciência política e social sobre a multiculturalidade existente, principalmente a partir da segunda metade do século passado. Demonstram, assim, a relevância do tema, bem como a pertinência de concertação de respostas a nível internacional.

²⁴ Com esta terceira edição e o lançamento do site, completamos a primeira fase da Agenda Comum 2005 para a Integração. O Tratado de Lisboa estimula ao estabelecimento de medidas de incentivo e apoio à ação dos Estados-Membros para promover a integração. Com o impulso proporcionado pelo Programa de Estocolmo, as Conferências Ministeriais sobre Integração e os debates do Fórum Europeu da Integração, entra-se agora no período de dinâmica de trabalho para um objetivo comum - o bem-estar de todos os cidadãos numa sociedade diversa. A Comissão Europeia continua plenamente empenhada neste processo. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Esta tomada de consciência não implica a integração intercultural, ou seja um modelo de pluralismo cultural onde são legitimadas as várias culturas existentes em determinado espaço territorial, usufruindo todas dos mesmos direitos. Lages & Matos (2009) alertam para o facto da interculturalidade não se atingir “com a eliminação dos traços fundamentais de uma cultura para introduzir acriticamente os de outra, mas mediante a afirmação dos valores específicos de cada uma delas, conciliando-os entre si” (p. 28).

Os mesmos autores identificam três tipos de resistências possíveis no processo de integração intercultural:

O primeiro verifica-se quando a cultura dominante se sente ameaçada pelas culturas minoritárias ou adventícias; o segundo, quando estas se entrincheiram nos seus valores e instituições de forma a impedir a abertura à cultura dominante; o terceiro, quando umas e outras desistem de reivindicar o que lhes é próprio e acolhem imediata e indiscriminadamente o que é diferente. (pp. 26-27)

O exposto sugere algumas das dificuldades implicadas no processo de integração intercultural. Este pressupõe requisitos que implicam mudança “na intervenção e na participação dos cidadãos e dos grupos e uma reformulação institucional mas também implicam uma revisão do modo como nos vemos, como vemos os outros e como nos relacionamos” (Costa, 2015, p. 64). O que para Banks (2015) conduz a uma cidadania de sucesso ou seja

Successful or effective citizenship socialization occurs when individuals who live within a nation-state internalize its basic values and symbols, acquire an allegiance to those values, and are willing to take action to actualize national values and to protect and defend the nation-state if it is endangered. Successful citizens also have high levels of civic engagement and participation.²⁵ (p. 152)

Mais uma vez o interculturalismo se apresenta como um desígnio a prosseguir.

²⁵ Uma cidadania ou socialização de sucesso ocorre quando indivíduos num Estado-nação interiorizam os seus valores e símbolos básicos, aliam-se a esses valores, e disponibilizam-se a tomar medidas para concretizar os valores nacionais e para proteger e defender o Estado-nação se este está em perigo. Cidadãos bem sucedidos têm, também, altos níveis de envolvimento e participação cívica. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

O Conselho da Europa, no já referido documento *White Paper on Intercultural Dialogue* (2008), considera que o interculturalismo e o multiculturalismo representam duas abordagens políticas diferentes. Barret (2013) caracteriza as duas abordagens tendo como referência o continente europeu, conforme se pode verificar no quadro 1.

Quadro 1 - Políticas face à multiculturalidade social no continente europeu

Quanto ao multiculturalismo	Quanto ao interculturalismo
Confirmação constitucional, legislativa ou parlamentar. Adoção do multiculturalismo no currículo escolar. Inclusão da representação étnica no licenciamento dos <i>média</i> . Isenção de restrições ao vestuário decorrentes de práticas religiosas. Possibilidade de dupla nacionalidade. Ações de apoio a grupos imigrantes em situação de exclusão.	Promoção da inclusão através do emprego. Promoção da inclusão através da educação. Facilitação de acesso à cidadania aos migrantes. Legislação de combate a todas as manifestações de discriminação, ódio e intolerância. Promoção do diálogo intercultural, de interação e de intercâmbio, incluindo o nível organizacional, institucional e internacional. Implementação de uma educação intercultural em todo o sistema educativo formal. Criação de instituições estatais de apoio a organizações da sociedade civil que promovam o diálogo intercultural e ofereçam uma educação intercultural. Treino sobre questões interculturais a quem trabalha em serviços públicos. Instrução na língua da cultura da maioria dominante para os membros da minoria cultural e grupos de migrantes. Instrução e apoio à utilização das línguas minoritárias. Promover o planeamento urbanístico com lugares e espaços que facilitem encontros e o diálogo intercultural.

Fonte: Barret, M. (2013). Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies. In M. Barret (Ed.). *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*. (pp. 15-41). Strasbourg: Council of Europe Publishing. (traduzido e adaptado pela autora do estudo)

Baseando-se, por outro lado, num estudo realizado por Banting & Kymlicka em 2012, Barret (2013) qualifica as políticas multiculturais de alguns países europeus. Vejamos a qualificação apresentada: (i) Finlândia e Suécia emergem como tendo fortes políticas multiculturais; (ii) Bélgica, Irlanda, Noruega, Portugal, Espanha e Grã-Bretanha como tendo modestas políticas multiculturais;

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

(iii) Dinamarca, Alemanha, Grécia, Itália, Países Baixos e Suíça são qualificadas como tendo fracas políticas multiculturais.

Salientamos não serem, no estudo realizado, apresentados exemplos de políticas interculturais nos países europeus.

1.3. Diversidade cultural: implicações no campo educativo

Democratic nations around the world are required to deal with complex educational issues when trying to respond to the problems that result from international migration. [...] Democratic nation-states and their schools are grappling with a number of salient issues, paradigms, and ideologies as their populations become more culturally, racially, ethnically, linguistically, and religiously diverse.²⁶ (Banks, 2014, p. 2)

A problemática da diversidade cultural nos sistemas educativos não é recente. Tal como refere Banks (2014), nas sociedades democráticas que incluam comunidades/pessoas provenientes de movimentos migratórios, os sistemas educativos têm de dar resposta a questões complexas, seja de âmbito cultural ou de qualquer outro âmbito.

As transformações sociais, como sabemos, refletem-se na escola, nomeadamente em sintonia com os ideais democráticos e a igualdade de oportunidades, transportando implicações para o modo como os sistemas educativos integraram, e integram, os estudantes migrantes ou aqueles cuja identidade cultural não corresponde à da maioria social, e que podem, igualmente, ser portadores de toda uma diversidade linguística. Vejamos como Gogolin (2002) caracteriza esta realidade. Centrando-se na Europa, a autora fala-nos de uma escola modelo, como uma espécie de microcosmos:

In the microcosm of our model school, the cultural and linguistic reality of today's European nation states is mirrored. For the moment, certainly, this applies more to urban areas than to rural areas; but it is expected that the urbanisation of Europe will rapidly grow, and consequently, an expanding

²⁶ As democracias de todo o mundo são obrigadas a lidar com questões educacionais complexas ao tentarem responder a problemas que resultam da migração internacional. [...] As democracias e as suas escolas debatem-se com uma série de questões importantes, paradigmas e ideologias à medida que as suas populações se vão tornando culturalmente, racial, étnica, linguística e religiosamente mais diversas. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

part of the European population will face linguistic and cultural diversity in their everyday life²⁷. (p. 124)

Parece inquestionável que a escola é, em muitos casos e por via dos filhos, o primeiro local de comunicação dos migrantes nos países de acolhimento (Zimenkova, 2011) pelo que o seu desempenho se torna especialmente relevante para a integração das famílias migrantes nas comunidades locais.

O modo como os sistemas educativos integraram e integram a diversidade cultural faz parte das diretrizes políticas face à multiculturalidade social (Akkari, 2013), tendo vindo a ser ajustadas face, também, ao modo ou modos como a multiculturalidade social tem vindo a ser assumida ao longo dos tempos.

As tipologias dos modelos das políticas educativas multi/interculturais correspondem a perspetivas de origem anglo-saxónica ou de origem francófona (Peres, 2000; Nieto & Bode, 2008; Akkari, 2013; Banks, 2015), cada uma constituída por três alternativas (quadro 2). Relembrando o já referido quanto às estratégias de relação cultural preconizadas por Vala (2004) e às formas de perceber o multiculturalismo defendidas por McLaren (1997), compreendemos as suas repercursões nas políticas educativas.

Quadro 2 - Tipologias dos modelos das políticas educativas multi/interculturais

Modelos de origem anglo-saxónica	Modelos de origem francófona
Assimilacionista	Assimilacionista
Integracionista	Multiculturalista
Pluralista	Interculturalista

²⁷ O microcosmo da nossa escola modelo espelha a realidade cultural e linguística dos Estados-nação europeus de hoje. De momento, certamente, isso se aplica mais às áreas urbanas do que às áreas rurais; mas espera-se que a urbanização da Europa ao crescer rapidamente e, consequentemente, uma parte da população europeia terá de enfrentar a diversidade linguística e cultural na sua vida quotidiana. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

No quadro 3 podemos observar o que cada modelo representa.

Quadro 3 - Caracterização dos modelos das políticas educativas multi/interculturais

Modelos de origem anglo-saxónica	Modelos de origem francófona
<p>Assimilacionista</p> <p>Grande representatividade no final da década de 60 e na de 70, saldando-se pelo reconhecimento dos «outros» diferentes no interior da escola.</p> <p>A diversidade cultural na sala de aula é assumida como obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem, valorizando-se a homogeneidade cultural e privilegiando-se a sua difusão, ou seja, reconhecem-se as diferenças culturais e étnicas, sem, contudo, as querer conhecer (Stoer, 1994).</p> <p>Assim, difunde uma perspetiva silenciadora e inibidora de conflitos, favorecendo os alunos provenientes da classe dominante.</p> <p>O currículo é eminentemente monocultural (Ouellet, 1991; Stoer, 1994; Cardoso, 1996) com concepção de estratégias conducentes à conformidade.</p> <p>Surgem os programas de educação compensatória nos Estados Unidos da América, e os de discriminação positiva no Reino Unido. Estes programas emergiram na base da</p>	<p>Assimilacionista</p> <p>O entendimento da diversidade e das diferenças sociais traduz-se numa recusa de cidadania ao outro.</p> <p>Pretende a assimilação das culturas minoritárias, bem como o abandono das suas marcas identitárias de modo a que sejam adotadas as da cultura dominante.</p> <p>Em termos educativos a desigualdade de oportunidades é evidente ao não ser reconhecida a vivência curricular dos alunos (Ouellet, 1991; Guerra, 1994).</p> <p>Por outro lado, torna “praticamente inevitável o insucesso de uma parte significativa dos alunos. Os originários da cultura dominante, que é transmitida e que, no fundo, se pretende fazer prevalecer sobre todas as outras, estão mais preparados e saem favorecidos. Os outros, de origens culturais e étnicas diferentes, encontram-se, em princípio, numa situação desfavorável” (Barbosa, 1996, p.22).</p>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

<p>concepção da desvantagem das outras culturas, em relação à cultura dominante (Guerra, 1994).</p>	
<p style="text-align: center;">Integracionista</p> <p>Maior expressão na década de 70 acompanhando os movimentos de afirmação dos Direitos Humanos, o aumento das migrações e as reivindicações de alguns grupos minoritários, na sua tentativa de afirmação étnica. A cultura dominante continua a ser entendida como referente único para as restantes culturas cabendo-lhes assimilá-la e integrá-la, contudo, confere espaço ao exercício da diferença cultural, mas advoga que as culturas minoritárias deverão apreender os símbolos, os conhecimentos, os valores e as atitudes da cultura dominante garantindo, assim, a sua plena integração. No campo educativo a estratégia adotada é atenuar os efeitos da heterogeneidade e promover a uniformidade. Tal estratégia traduz-se, na prática, na adição ao currículo de conteúdos relativos à diversidade cultural existente na sociedade. O combate ao preconceito e as primeiras referências à necessidade de uma educação antirracista começam a emergir, nesta época.</p>	<p style="text-align: center;">Multiculturalista</p> <p>Admite a presença das culturas minoritárias porém, não as reconhece com igual estatuto ao da cultura dominante. O objetivo principal do multiculturalismo é manter as características específicas de cada grupo. Esta distinção cultural traduz-se num biculturalismo involuntário, uma vez que decorre da defesa das particularidades de cada cultura. Esta diferenciação vai colidir, evidentemente, com a pretensão de igualdade de oportunidades. Assim, “a paisagem cultural apresenta-se, neste caso, sob o aspecto de um mosaico de culturas com fronteiras claramente desenhadas” (Hannoun, 1987, referido em Barbosa, 1996, p.22). No campo educativo, a escola passa “a ser o reflexo da atomização cultural e do mosaico de «gethos» em que a própria sociedade se transforma” (Barbosa, 1996: 23). Na aplicação ao currículo, surge a utilização folclórica das marcas identitárias e dos sinais exteriores que caracterizam as diferentes culturas em presença (Banks, 1994).</p>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Pluralista	Interculturalista
<p>Maior expressão a partir das décadas de 80 e 90. Consagra e promove a interação do domínio público e do privado na vida dos grupos étnicos.</p> <p>Proporciona a aquisição de conhecimentos e de competências necessários à participação na cultura cívica nacional e à defesa de ideais democráticos, de igualdade, de justiça e de liberdade.</p> <p>Preconiza o garante e a manutenção da liberdade plena de cada indivíduo, bem como das características identificadoras da sua cultura de pertença (Cardoso, 1996).</p> <p>No campo educativo defende a inclusão de conteúdos étnicos no currículo, mas esquece outras dimensões como o combate ao racismo, inibindo, assim, a realização de uma efectiva igualdade de oportunidades educativas.</p>	<p>Reconhece que cada cultura se circunscreve a um determinado meio, ao qual pretende dar respostas eficazes, pelo que, nenhuma se pode arrogar como a primeira, ou seja, a universal.</p> <p>Reconhece os espaços de interseção entre culturas, e enfatiza a dimensão relacional, defendendo a contribuição de todas as culturas, em presença. Pretende, assim “uma relação dialéctica das diversas culturas particulares entre si e destas com uma cultura universal que é património de todos” (Barbosa, 1996, p. 23).</p> <p>No campo educativo, a assunção de uma cultura universal comum o que se traduz na transmissão da pluralidade de culturas em geral, e em particular, das culturas em presença. Pressupõe a necessidade da construção de um currículo para a diversidade cultural, “a partir do reconhecimento das culturas em presença, possibilitando a igualdade de oportunidades na diferenciação cultural em presença, e contrariando a discriminação de qualquer tipo seja ela de carácter económico, ético, cultural, religioso” (Guerra, 1993, p. 14).</p> <p>Este modelo levanta a questão do professor intercultural por oposição ao monocultural.</p>

Fonte: Sequeira, A. P. (2000). *Perspectivas de professores do 1º ciclo do Ensino Básico sobre o processo de ensino-aprendizagem em classes etnicamente heterogéneas*. (Tese de mestrado em Ciências da Educação, área de Educação Intercultural, não publicada). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

O exposto conduz-nos a perceber como preocupações principais:

- a receção e a integração das crianças migrantes (anos 60);
- a introdução do ensino da língua e da cultura de origem dos alunos nos sistemas educativos de acolhimento (anos 70);
- a orientação do enfoque intercultural nas diferentes culturas em presença nas escolas e nas comunidades (anos 80 e 90).

(Peres, 2000; Canen & Oliveira, 2000).

Situando-nos agora na atualidade e em referência à existência de vários modelos e orientações, Akkari (2013) considera dois com maior representatividade no espaço escolar: o multiculturalismo e o interculturalismo.

Quanto ao multiculturalismo refere ter como subjacente a necessidade da escola em reconhecer todas as culturas de que os alunos são portadores e que este reconhecimento envolve a língua como elemento de uma dimensão cultural. A autora alerta para que o multiculturalismo possa correr o risco de pender, na escola, para uma valorização folclórica que

... se traduit, la plupart du temps, par l'organisation de repas ethniques à l'école ou par l'implication des élèves dans des spectacles musicaux supposés représenter les cultures minoritaires. La tendance critique peut se traduire dans des projets impliquant davantage les familles migrantes dans la gestion de l'école, favorisant le recrutement d'enseignants maîtrisant les langues des élèves ou mettant en évidence la responsabilité historique des différents groupes sociaux l'esclavagisme ou les discriminations raciales actuelles.²⁸ (pp. 35-36)

Também Canen, Arbache & Franco (2001) alertam para o facto de o multiculturalismo ser

... um termo polissêmico, que pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças -

²⁸ Se traduz principalmente pela organização de refeições étnicas na escola e pela implicação dos estudantes em apresentações musicais supostamente representativas das culturas minoritárias. A tendência crítica pode resultar em projetos que envolvam mais famílias migrantes na gestão da escola, promovendo o recrutamento de professores das diferentes línguas dos alunos ou, ainda, destacando a responsabilidade histórica dos diferentes grupos sociais na escravatura e na discriminação racial atual. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico. (p. 163)

Em relação ao interculturalismo Akkari (2013) destaca um conceito que considera essencial, o da interação. Destaca, igualmente, a importância de ligar a perspetiva intercultural na escola a políticas públicas que possibilitem a redução das desigualdades educativas.

Autrement dit, c'est la progression de la justice et de l'équipe sociale dans le système éducatif qui va indiquer si les approches et les politiques adoptées pour la gestion de la diversité culturelle sont fructueuses. La gestion féconde des cultures à l'école signifie aussi la conscientisation des apprenants et de tous les acteurs scolaires de cette diversité latente, qui ne devraient pas subir de nouvelles formes de catégorisation même «positives», qui enferment et formatent les identités individuelles et collectives.²⁹ (p. 36)

Em suma, podemos mencionar que primeiramente, nas décadas de 60 e 70, se assumem posições rígidas quanto à diversidade cultural, em defesa de uma estrutura social ameaçada na sua identidade nacional, pois a "diversidade cultural constitui uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, a qual acreditava na homogeneidade e no acúmulo do conhecimento que levaria à construção universal do progresso" (Canen & Oliveira, 2000, p. 61), como já salientado na Introdução. Por fim, a partir das décadas de 80 e 90, como, também, já anteriormente referido, "reconhece-se o espaço de liberdade individual e o de interação entre culturas, inserindo-se na visão da sociedade pós-moderna, na qual a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais" (*ibidem*).

O exposto permite-nos observar como as políticas educativas foram considerando a diversidade cultural, ou seja a multiculturalidade patente socialmente. Permite-nos, ainda, sugerir que dificilmente se poderá dar uma resposta eficaz no campo educativo à multiculturalidade se a nível social e

²⁹ Por outras palavras, é a evolução da justiça e dos dispositivos sociais no sistema de ensino que irá indicar se as abordagens e políticas para a gestão da diversidade cultural são frutuosas. Uma gestão correta das culturas presentes na escola, também, significa a tomada de consciência dos alunos e de todos os agentes educativos de toda a diversidade latente, não devendo estar sujeitas a novas formas de categorização, mesmo "positiva", que enformam e formam as identidades individuais e coletivas. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

político não se tiverem concretizado mudanças que o viabilizem. Mudanças que possibilitem a eleição de uma educação baseada em ideais democráticos, antirracistas e indiscutivelmente ligada a uma sociedade planetária. Uma educação à qual “cabe fornecer, de algum modo, a cartografia do mundo complexo e constantemente agitado, e, ao mesmo tempo a bússola que permite navegar através dele” (Delors et al, 1996, p. 77).

O recurso à cartografia e à bússola direcionam-nos para uma interessante analogia face à educação enunciada por Delors no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - a Educação: um tesouro a descobrir”(1996), onde os diferentes autores nos colocam face a um conjunto de propostas para o século, alicerçadas no que designam os quatro pilares para a educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos. Analisemos o que cada pilar preconiza numa breve explicitação.

- Aprender a ser: caracteriza a educação como modo de permitir o desenvolvimento de seres conscientes, autónomos, responsáveis e justos; proporcionando-lhes referências e meios que potenciem a descoberta e o desenvolvimento de capacidades, de modo a que venham a ser atores críticos e ativos na sociedade. “Surge como uma prioridade intemporal, [...] que elege a viagem interior de cada um como o processo de adensamento espiritual e vivencial que confere significação final à vida e à construção de felicidade” (Carneiro, 2009, p. 151).

- Aprender a conhecer: defende a educação como algo que não pode ser estático mas, como um processo que permite a aquisição de instrumentos de compreensão do mundo, por forma a atingir-se, dignamente, a realização enquanto pessoa e membro da sociedade. “Constitui uma aprendizagem plenamente inserida na área do progresso científico e tecnológico. O princípio apela à necessidade urgente de responder à pluralidade de fontes de informação, à diversidade nos conteúdos multimédia, a novos meios de saber numa sociedade em rede” (*ibidem*).

- Aprender a fazer: posiciona a educação como forma de levar à prática o conhecimento e a promoção de uma visão mais humanista e humanizadora do outro, numa dimensão ética e relacional. “Cria o terreno favorável ao nexos entre

conhecimentos e aptidões, aprendizagens e competências, saberes inertes e activos, conhecimento codificado e tácito, aprendizagens generativas e adaptativas” (*ibidem*).

- Aprender a viver juntos: considera a educação como meio de descoberta de nós próprios e da relação de semelhanças e interdependências entre todos os seres humanos, começando pelos próximos, valorizando o que é comum e não apenas as diferenças. “Enuncia o desafio extraordinário de redescobrir a relação significativa, de elevar os limiares da coesão social, de viabilizar o desenvolvimento comunitário sobre alicerces sustentáveis. Nele se vertem os valores nucleares da vida cívica e da construção identitária em contexto de múltipla participação” (Carneiro, 2009, pp. 151-152).

Salientamos ser este o pilar que Roberto Carneiro (2009), um dos autores do referido relatório, refere como sendo aquele a que a Comissão conferiu maior importância, por permitir o

... conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E, a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a esta análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projectos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos (p.152).

Perspetivam, ainda, os autores do referido Relatório a interculturalidade como um desafio pedagógico. Contudo, este desafio, na nossa perspetiva, só poderá efetivar-se mediante uma real igualdade de oportunidades.

A igualdade de oportunidades tem sido uma bandeira nas últimas décadas, ou se quisermos um *slogan* utilizado frequentemente pelos mais diversos sectores políticos democráticos.

Todavia há que analisar o que tal implica, pois, e referindo-nos exclusivamente ao campo educativo, essa igualdade de oportunidades só se poderá efetivar se não se reproduzirem na escola os mecanismos responsáveis pelas desigualdades sociais, económicas, culturais, linguísticas, religiosas ou de qualquer outro cariz como já anteriormente referimos.

Numa leitura sintética dos diferentes contributos, e olhando já para o século XXI, como podemos verificar a UNESCO tem contribuído para o desenvolvimento da

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Educação com orientações no apoio aos sistemas educativos. Outro exemplo já foi, por nós, dado neste capítulo ao referirmos as “Orientações para a Educação Intercultural” datadas de 2006.

No âmbito da ação da UNESCO salientamos, também, o apoio à edição de várias obras, nomeadamente a obra “Planning for cultural diversity” da autoria de Christine Inglis, datada de 2008, onde se debate, entre outros, os desafios colocados aos decisores políticos face às questões educativas, e o papel da educação nas sociedades democráticas multiculturais e multiétnicas.

Outras medidas no campo de educação foram, igualmente, incentivadas. Um exemplo a reter foi a realização, em 1990, da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” onde é lançado “um movimento mundial destinado a proporcionar o ensino básico a todas as crianças, jovens e adultos” (www.unescoportugal.mne.pt). Posteriormente, “em Dacar, no Senegal, o Fórum Mundial sobre a Educação compromete os Estados a alcançar a instrução básica para todos em 2015” (*ibidem*).

Especificamente em relação às crianças salientamos a aprovação, em 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança promovida pela ONU onde se reconhecem as crianças como sujeitos com direitos próprios.

Ao nível do Conselho da Europa é de salientar a edição em 2001 do “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação” que valoriza a diversidade linguística e cultural europeia, bem como define e apresenta seis níveis de proficiência linguística. Também em 2001 edita o “Portefólio Europeu de Línguas” para o Ensino Básico e Secundário, um documento individual para cada estudante, onde poderão ser registadas desde as competências linguísticas, a qualificações e a experiências interculturais. Posteriormente, em 2010, edita “O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas” especialmente concebido para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Ainda ao nível do Conselho da Europa é, novamente, de salientar o já referido “*White paper on intercultural dialogue: living together as equals in dignity*” (Council of Europe, 2008) que preconiza a educação intercultural como propiciadora de competências para a vivência numa sociedade democrática.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Também a nível europeu vários documentos têm sido produzidos com orientações de cariz político referentes ao campo educativo, incluindo orientações para a formação de professores (Zimenkova, 2011).

Medidas para a integração de crianças migrantes têm sido tomadas. A Rede Eurydice³⁰ num relatório de 2009 intitulado “Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa” retrata a situação tendo por base dados de 2007/2008, abrangendo desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

O relatório alerta para a importância do envolvimento dos pais no sucesso educativo dos filhos e, também, para a probabilidade de muitos pais terem dificuldades tanto ao nível linguístico como cultural e, por isso, ser necessário implementar medidas que garantam uma circulação de informação eficiente entre a escola e as famílias imigrantes, nomeadamente com recurso à língua materna de que são falantes.

Quanto ao ensino da língua de origem das crianças imigrantes, o relatório conclui existirem políticas nacionais “que valorizam a diversidade linguística e cultural existente nos sistemas educativos, quer em países onde a imigração é relativamente recente quer naqueles onde ela é mais antiga, e em países que têm percentagens variáveis de imigrantes na população escolar” (Rede Eurydice, 2009, p. 27). Adianta, ainda, que “uma grande maioria de países adoptou medidas de apoio ao ensino da língua materna para os alunos imigrantes, mas vários países advertem que a aplicação de tais medidas pode ser dificultada pela sua dependência relativamente aos recursos humanos disponíveis” (*ibidem*).

Os dados mencionados referentes a Portugal são objeto de informação no ponto seguinte deste capítulo.

³⁰ Organização europeia designada por “Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura”.

1.4.Diversidade cultural: contributos para a análise do caso português

1.4.1. Campo social e político

Há pouco mais de quatro décadas, Portugal passou de um país colonizador a um país com um passado colonizador, conheceu o fim de uma ditadura e o alvorecer de um regime democrático cujo marco histórico se fixou no dia 25 de abril de 1974. Este facto deveu-se, principalmente, à luta de libertação dos povos que colonizava, e a fortes contestações e pressões políticas quer internas quer externas.

É este Portugal, pós 25 de abril, que, em 1978, assina a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” trinta anos depois de esta ter sido consagrada, bem como ratifica, em 1990, a “Convenção sobre os Direitos da Criança”. Todavia, havia sido aceite como membro da ONU em 1955 embora sujeito a várias pressões devido ao colonialismo. Pressões que em nada alteraram a posição do regime salazarista.

Quanto à UNESCO o reingresso deu-se em 1974, no pós-25 de abril, apesar da adesão se ter dado em 1965 (www.unescoportugal.mne.pt), mas de onde o país se havia retirado em 1972 face às pressões dos outros estados membros.

Uma nova realidade eclode originando uma nova reorganização social e cultural, abalando, assim, a ideia de um Portugal monocultural, assente na trilogia Deus, Pátria, Família³¹. Aliada à recomposição social e cultural está, sem dúvida, a tomada de consciência dos direitos individuais e coletivos. Stoer (1986) dá-nos uma visão desta tomada de consciência ao salientar que:

Associações e organizações representativas da população, tanto a nível institucional como voluntário, surgiram praticamente de um dia para o outro. Tornaram-se subitamente parte das «realidades portuguesas»: um sistema de representação democrática parlamentar, imprensa livre, sindicatos, partidos políticos, associações profissionais, comités de

³¹ Trilogia defendida pelo salazarismo, e com a qual legitimava os seus atos.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

inquilinos, associações de moradores e de pais, comités de escola, grupos de pressão de todo o género. (p. 60)

Podemos, assim, assinalar que “o regime democrático trouxe a Portugal profundas alterações que se traduziram em transformações estruturais significativas, tendo estas implicações em todas as esferas da sociedade portuguesa, nomeadamente na dimensão cultural com a difusão de novos estilos de vida” (Sequeira, 2000, p. 42).

A democracia deu voz à sociedade portuguesa até então impossibilitada de se expressar ou, havendo quem o fizesse, correria o risco de ser preso e, muitas vezes, torturado. Possibilita o emergir de várias perspetivas políticas, sociais, culturais também imbuídas da descoberta de «outros mundos», nomeadamente através dos media. Permite, pois, uma sociedade culturalmente diversa, onde coabitam grupos culturalmente distintos.

A esta nova configuração multicultural da sociedade portuguesa alia-se a situação de pós-independência vivida nas ex-colónias e o início de guerras civis, o que originou, num primeiro momento, a migração de cidadãos portugueses residentes nesses países. Posteriormente, com o agravamento da situação económica ou dos conflitos internos, em particular em Angola onde a guerra civil continuava, o fluxo migratório reacendeu-se com a vinda para Portugal de cidadãos dos respetivos países, em busca de um porto de abrigo mais seguro.

A par dessa situação a entrada de Portugal, em 1985, na então Comunidade Económica Europeia marca outra viragem na recomposição social e cultural do país, pois a possibilidade de livre circulação de pessoas e bens a partir dos anos 90, através do Acordo de Schengen, é disso facilitadora.

Posteriormente, ao longo dos anos 90 e nos primeiros anos de 2000, nova vaga migrante se verifica, maioritariamente proveniente do Brasil e da Europa de Leste, também, neste caso, em busca de melhores condições de vida. Deste facto decorre uma mudança significativa da população imigrante.

Portugal país de emigrantes em busca de melhores condições que até à década de sessenta privilegiaram o continente americano e a partir dessa década se concentraram no continente europeu (Casa-Nova, 2005), passa, após o 25 de abril de 1974, a país de acolhimento de imigrantes.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Esta realidade no século XXI sofreu alterações, pois nos últimos anos devido às restrições económicas e financeiras impostas ao país, muitos portugueses e muitas portuguesas viram-se obrigados a emigrar e muitos imigrantes procuraram, também, outros países, tanto uns como outros procurando condições sociais e económicas mais favoráveis. Dados do Observatório das Migrações de 2015, indicam-nos que:

Portugal quase duplicou o número absoluto de estrangeiros entre 1999 e 2001. A partir de 2009 nota-se, contudo, o decréscimo dos residentes estrangeiros registados no Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, o que reflete a diminuição de oportunidades de trabalho no país. (Oliveira & Gomes, 2015, p. 7)

Segundo a mesma fonte, “as 10 nacionalidades estrangeiras mais numerosas em Portugal à data dos Censos 2011 eram, por ordem de importância: a brasileira, cabo-verdiana, ucraniana, angolana, romena, guineense, britânica, francesa, chinesa e espanhola” (p. 14). Assim, pode-se afirmar que:

... a sociedade portuguesa da primeira década do século XXI cumpre muitos dos critérios que podem ser propostos para a definição de uma sociedade multicultural, quer ao nível dos territórios ideológicos, quer das práticas culturais, quer dos contactos mais ou menos permanentes entre pessoas com pressupostos diferenciados de pensamento, de sensibilidade e de acção. (Lages & Matos, 2009, p. 25)

O mosaico de culturas coabitando no mesmo espaço não coloca qualquer restrição a considerar-se Portugal como um país multicultural, “mas isso não impede que existam entre nós rupturas latentes ou efectivas, sendo a multiculturalidade vista por alguns como um risco para a identidade nacional” (Lages & Matos, 2009, p. 40). As rupturas latentes ou efectivas podem conduzir à discriminação racial, agora alicerçada no que já anteriormente apelidámos de racismo cultural, que se manifesta “na acentuação das diferenças culturais das minorias e na sua inferiorização cultural” (Vala & Lima, 2002, p. 182).

Todavia, a cor da pele continua a ser considerada, em Portugal, um elemento discriminatório. De acordo com um estudo de 2015 do Observatório das Migrações, resultante de entrevistas a um conjunto de representantes de todos

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

os partidos políticos, com assento na Assembleia da República, sobre diversas vertentes de participação dos imigrantes na vida política do país, verificamos que:

A cor da pele ou alguns traços fenótipos foram identificados ainda, por alguns entrevistados, como fonte de discriminação na sociedade portuguesa e, assim, enquanto bloqueios para a participação e atividade política. A sua presença, apesar de não ter visibilidade institucional - até mesmo porque tal seria legalmente proibido, notam os participantes - é evidente na reação emocional à cor da pele, especialmente quando se trata de partilhar poder com esse tipo de diversidade nas estruturas partidárias. (Carvalhais & Oliveira, 2015, p. 118)

Exemplos de práticas racistas e preconceituosas chegam-nos, regularmente, através dos órgãos de comunicação social, através de casos de violência policial sobre negros e elementos da etnia cigana. A «fabricação» de casos, desta feita por via televisiva, como o conhecido por Arrastão, a 10 de junho de 2005, na praia de Carcavelos, é outro exemplo do racismo latente em alguns sectores da sociedade portuguesa. Em relação a situações análogas, Santomé (1997) alerta-nos quanto à “mensagem” subjacente na informação disponibilizada pelos órgãos de comunicação social ao referir que:

É através da imprensa, do rádio e da televisão que nos inteiramos de catástrofes, de fatos e acontecimentos cotidianos, de façanhas, descobrimentos etc., mas sempre de uma maneira seletiva. Os meios de comunicação de massa “filtram as realidades” de acordo com os interesses dos que detêm sua propriedade e controle. (p.12)

Estes casos exigem uma leitura crítica face à informação que nos é disponibilizada, pelos media.

O “Relatório Anual 2015/2016” da Amnistia Internacional refere, também, continuarem em Portugal denúncias de agressões de cariz racial, bem como atos discriminatórios face a elementos da etnia cigana.

Porém, faz parte do senso comum que o português, por natureza, não é racista. A emergência deste mito remonta ao colonialismo e à noção, então amplamente propagada politicamente, de que os portugueses, mais do que qualquer outro

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

povo colonizador, se predispunham à miscigenação, o que tornava a sua incursão nas colónias mais fácil. Se a este mito do português de brandos costumes aliarmos o mito do “racismo português suave”³², surge o que alguns portugueses consideram como pertença a um povo de brandos costumes, onde a violência e o racismo são atos raros (Sequeira, 2000).

Portugal, tal como outros países, vê-se confrontado com aspetos provenientes de estereótipos, do preconceito racial, do conflito de culturas e, conseqüentemente, com o modo de como geri-los.

Contudo, o país tem tomado medidas, designadamente medidas referentes ao acolhimento e integração dos migrantes através da criação de um instituto público, diretamente sob a tutela do governo, atualmente designado por Alto Comissariado para as Migrações (ACM)³³ que inclui o Observatório das Migrações. Há a salientar o facto das medidas tomadas terem sido objeto de valorização pelas Nações Unidas no “Relatório de Desenvolvimento Humano 2009 - Ultrapassar Barreiras: Mobilidade e Desenvolvimento Humanos”, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O referido relatório atribui a Portugal a melhor classificação no referente à atribuição de direitos e serviços a estrangeiros. A classificação atribuída foi resultante do questionamento a peritos em imigração provenientes de quarenta e dois países.

As medidas referentes ao acolhimento de imigrantes sob o patrocínio da Presidência do Conselho de Ministros e do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural encontram-se definidas e organizadas por triénios no “I Plano de Integração de Imigrantes (2007-2009) ” e no “II Plano de Integração de Imigrantes (2010-2013) ”. “As medidas previstas incidem sobre várias áreas setoriais (educação, saúde, justiça, emprego etc.), demonstrando o carácter transversal da política de integração social” (Costa, 2015, p. 65).

O ACM tem promovido diversas iniciativas não exclusivamente direcionadas a migrantes. Um dos exemplos é a instituição do “Prémio Comunicação Pela Diversidade Cultural”, com a sua 2ª edição em 2016. Este prémio dirigido aos media destina-se a distinguir trabalhos jornalísticos “nos domínios da diversidade

³² Expressão utilizada por Miguel Portas num artigo publicado na Revista-Expresso (p. 7- R), a 5 de setembro de 1992.

³³ Designação que veio substituir anteriores, como, por exemplo, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) ou Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

cultural, da integração das comunidades migrantes e comunidades ciganas presentes em Portugal, bem como do combate à discriminação em função da nacionalidade, etnia, religião ou situação documental.” (www.acm.gov.pt)

Calado, atual Alto-comissário do ACM revela as novas funções que lhe foram atribuídas:

À missão da integração dos imigrantes, acresceu a inclusão de novos cidadãos portugueses, bem como a ligação e o apoio aos nossos cidadãos portugueses não residentes que estão espalhados pelo Mundo.

Por isso mesmo, o recentemente aprovado Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020) vem estabelecer os alicerces de uma estratégia migratória mais abrangente. Uma política migratória moderna, de largo espectro e pro-ativa. Uma estratégia que engloba imigrantes, emigrantes, luso-descendentes e novos cidadãos portugueses, muitos deles descendentes de imigrantes. Prestarmos serviços migratórios adequados a estes novos perfis tem sido um dos maiores projetos deste renovado Alto Comissariado. (www.acm.gov.pt)

Conforme se pode verificar a política migratória adotada tem subjacente uma estratégia mais abrangente direcionada tanto para estrangeiros como, também, para cidadãos portugueses e luso-descendentes.

Sabendo-se que uma política de integração dos imigrantes deve ter como um dos seus objetivos a promoção da “coesão social e gerar um sentimento de identificação com a comunidade nacional por meio do estabelecimento de laços de união e da partilha de valores e práticas entre todos os residentes em um território” (Costa, 2015, p. 56), realçamos o facto de a perspetiva acima apresentada não contemplar explicitamente a promoção do diálogo intercultural. A esta política de valorar a diversidade cultural deve aliar-se a não valorização de uma cultura em detrimento de outra, bem como a de incentivo à interculturalidade.

1.4.2. Campo educativo

A compreensão da Escola só é possível se atendermos à sua história e às estruturas que a circunscrevem, nomeadamente, como já referido, as estruturas económicas, sociais, políticas e ideológicas. Sabemos, pois, que a Escola se constrói na História.

A Escola em Portugal não é exceção, devendo ser entendida à luz da nossa História recente que lhe reservou um desenvolvimento desfasado temporalmente em relação a outros países, nomeadamente os europeus. Um desfasamento proveniente das políticas educativas durante o período do Estado Novo.

Não pretendendo traçar um quadro sobre o sistema educativo durante o Estado Novo, apresentamos dois exemplos que nos parecem paradigmáticos das perspetivas educativas com incidência na problemática da diversidade cultural.

A escola nacionalista integra um forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral, baseando-se num esforço de produção de consensos sociais fundados em valores que se dizem atemporais e indiscutíveis. O sistema educativo contribui para a interiorização de um modelo de sociedade que traduz projectos unificadores no plano político, simbólico e cultural [...] redução dos programas de ensino às aprendizagens escolares de base e a valorização dos enquadramentos morais e religiosos. Esta atitude dificulta o investimento da escola como espaço de mobilidade e reforça as lógicas de conformação social. (Rosas & Brito, 1996, p. 286)

Este primeiro exemplo coloca-nos face a uma política educativa cuja inculcação ideológica e doutrinação moral e religioso imperavam, bem como perante a redução dos programas escolares e do reforço da submissão social face à política vigente. Tal realidade já sublinhava Santomé (1997) quando afirmava que: "Nessa "realidade construída", os atores e atrizes são desenhados seletivamente, de tal forma que as minorias e grupos sociais sem poder acabam sempre levando a pior parte" (p. 12).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

O segundo exemplo surge-nos via manuais escolares sendo demonstrativo de uma visão sobre o que era ser criança bem como o papel que lhe estava reservado. Recorda-se existirem, na época, manuais escolares únicos, elaborados por uma comissão constituída para o efeito, e inspirados nos livros escolares italianos da era Mussolini.

... sou ainda pequenino, nada sei fazer, e tenho todas estas riquezas e bens. [...] É que muitos homens, cada um dentro da sua profissão trabalham para mim e para a colectividade. E a colectividade, para que tudo funcione utilmente e com ordem, é organizada e dirigida pelo Estado que coordena e assegura o livre exercício de todas as actividades necessárias à vida da Nação. [...] Amanhã também eu serei homem. Saberei trabalhar para bem de todos. É para aprender a ser homem que venho à escola. (Bivar, 1975, p. 73)

Com o 25 de abril de 1974 e a estabelecimento da democracia, a Escola, em Portugal, passou a ser percecionada de outro modo, bem como as crianças, nomeadamente através da já referida ratificação da "Convenção sobre os Direitos da Criança", em 21 de setembro de 1990, assegurando-se e reconhecendo-se, assim, às crianças a posse de direitos próprios.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986, de 14 de Outubro) define, organiza e regula a educação das crianças a partir dos 3 anos de idade. Salienta-se, ainda, que já anteriormente a Constituição da República definira princípios sobre educação.

Pretendia-se refletir na Escola os ideais democráticos, garantindo a todos condições de acesso, de participação e sucesso, possibilitando, contudo e a cada um, o seu desenvolvimento pessoal e social. Emerge, assim, a designada escola de massas consonante com uniformização e a pluralidade introduzida (Guerra, 1993).

Todavia a Lei de Bases do Sistema Educativo que preconizava a democratização do ensino não contemplava "as mudanças étnicas no mundo e a importância crescente da multiculturalidade na sociedade portuguesa" (Souta & Amaro, 1995, p. 4). Também, a Reforma Educativa levada a cabo se refere sobretudo a uma cultura nacional, não contemplando quer uma cultura local e/ou rural, quer a da etnia cigana, bem como as de alunos oriundos dos Países Africanos de Língua

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Oficial Portuguesa (PALOP), e as de origem de alunos oriundos de outros fluxos migratórios (Stoer, 1993). Podemos pois observar que

... o debate sobre a democratização da escola centrou-se nas questões da igualdade de oportunidades e nos processos pedagógicos que favorecessem a aprendizagem escolar, não fazendo, ainda, parte da agenda desse debate a situação de grupos culturais minoritários e com características afastadas das normas valorizadas pela cultura-padrão. (Leite, 2002a, p. 71)

Esta breve incursão na História recente da Escola em Portugal insere-nos na questão que queremos enquadrar, ou seja, a crescente diversidade cultural patente no sistema educativo português, e as medidas tomadas face a esta realidade.

A partir do final da década de 80 e início da de 90 do século passado, a temática da multiplicidade de culturas e de diferentes línguas maternas na Escola passou a ser objeto de reflexão e análise.

Os primeiros fluxos migratórios, com impacto no sistema educativo, foram os originários dos PALOP. Contudo, a inclusão dos filhos destes imigrantes não foi, inicialmente, acompanhada de qualquer medida específica. Considerava-se ser a sua língua e a sua cultura a portuguesa. Esqueciam-se, assim, as particularidades culturais e linguísticas, nomeadamente a Língua Portuguesa não ser a língua materna de muitos, ou sendo-o, transportar uma «tonalidade» própria com raízes no país de origem, não correspondendo pois à língua falada na escola, ou seja ao português padrão, ou melhor, ao português reconhecido como o europeu.

Todavia as dificuldades sentidas por professores face a este novo público, o elevado insucesso escolar, aliados ao facto de estes estudantes se concentrarem, principalmente, em bairros periféricos degradados e, por isso, votados a situações de exclusão social, originaram a tomada de medidas.

Surgem, então, vários projetos de âmbito local, maioritariamente impulsionados por instituições de Ensino Superior público, direcionados à formação contínua de professores do Ensino Básico e ao apoio à implementação e desenvolvimento de projetos de investigação-ação. A título de exemplo, podemos referir o projeto “Várias Culturas, Uma Escola”, mais conhecido por Projeto da Quinta da Princesa,

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

no concelho do Seixal, iniciado no ano letivo de 1990/ 1991, e dinamizado por um conjunto de docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. O projeto com uma duração previsível de 5 anos contemplava um ano inicial de formação de professores e funcionários da Escola Primária nº 5 da Amora (Quinta da Princesa), sendo os restantes quatro anos de acompanhamento aos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, durante o seu percurso do 1º ao 4º ano. As áreas de intervenção foram: (i) aprendizagem em duas línguas; (ii) desenvolvimento curricular e gestão institucional para uma Escola Multicultural; (iii) relação escola-família-comunidade (Souta, Silva & Pereira, 1992).

Por outro lado, muitas escolas conceberam e implementaram projetos direcionados à diversidade cultural da sua população estudantil, porém a maioria destes projetos provinha de iniciativas das próprias escolas e do seu corpo docente ficando reduzidos aos seus próprios espaços, e as atividades realizadas situavam-se, “fundamentalmente, no âmbito das actividades de animação cultural e na criação de actividades compensatórias, mais do que numa reestruturação dos projetos educativos das instituições escolares e dos próprios currículos” (Cotrim, Ortigão, Ferreira & Oliveira, 1995, p. 48).

Paralelamente, a nível nacional surgem as primeiras iniciativas neste âmbito, diretamente providas do Ministro da Educação da altura, Roberto Carneiro. Criou-se o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural³⁴ - o Entreculturas - sob a alçada do ministro. Este Secretariado tinha entre outras funções a articulação entre projetos de cariz multicultural, designadamente “com crianças de etnias timorenses, cabo-verdianas e ciganas e com crianças filhas de portugueses residentes noutros países” (Carneiro, 2009, p. 170).

O Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural promoveu o Projeto de Educação Intercultural que decorreu de 1993 a 1995 sendo posteriormente alargado até 1997. Este projeto sediado inicialmente em 30 escolas alargou-se a mais de cinquenta, abarcando uma população escolar cuja origem era fortemente africana, principalmente cabo-verdiana, e de etnia cigana. O Projeto de Educação Intercultural visava “fomentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas de educação multicultural e ensaiar uma metodologia de

³⁴ Através do Despacho Normativo nº 63/91 de 18 de Fevereiro.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

apoio aos professores, que articulasse pesquisa, formação e acção” (Guerra, 1996, p. 83). Assim, a perspetiva metodológica seguida articulava: “(i) o reforço de recursos; (ii) a formação em exercício de professores; (iii) ambos em função da concretização de projectos pedagógicos multiculturais localmente definidos” (ibidem, p. 86).

É ainda de referir a publicação de várias obras pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, alicerçadas no que é defendido por Banks no referente à Educação Multicultural e por Díaz-Aguado quanto à Aprendizagem Cooperativa. Foi, igualmente, da iniciativa do Secretariado a constituição de um grupo de trabalho que, a partir de 1998, iniciou a publicação da obra “Gestão Intercultural do Currículo”, organizada em três volumes, destinada a cada um dos três ciclos do Ensino Básico. A relevância desta obra encontra-se na perspetiva de apoio e incentivo à

... mudança de práticas educativas através de processos reflexivos; práticas que mobilizem a margem de manobra dos professores na gestão dos currículos de modo a melhor conjugarem preocupações de ordem cognitiva, na gestão do seu programa, com a promoção de valores, atitudes e capacidades – que o mesmo programa sempre possibilita – necessárias para uma cidadania em sociedades cada vez mais diversas (Cardoso, Sequeira et al, 1998, p. 12).

No Ensino Superior, universitário e politécnico, surgem, na época, formações pós-graduadas no âmbito da Educação Intercultural. Um exemplo do referido foi o primeiro Mestrado em Ciências da Educação na vertente de Educação Intercultural, iniciado em 1996/1997 pela Universidade Católica Portuguesa. A produção editorial foi outra das vertentes na época. Quanto à formação inicial de professores surgem as primeiras experiências, cimentadas em opções de cada instituição, sendo estas decorrentes das perspetivas individuais (ou coletivas) do respetivo corpo docente.

Pelo já mencionado podemos considerar que a Educação Intercultural em Portugal é “não só muito tardia (...) como, curiosamente, o seu gérmen se encontra não na sociedade civil mas no próprio aparelho de Estado e nas suas instituições de ensino superior” (Souta, 1997, p. 60).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Diversos estudos têm, entretanto, sido realizados testemunhando a realidade vivida nas escolas. Apresentamos, de seguida, alguns dos dados obtidos. O primeiro exemplo refere-se ainda ao século passado, onde Stoer (1994) conclui que

Trabalhos recentes conduzidos em Portugal sobre a natureza das relações existentes entre a escola e o meio envolvente sugerem que:

- 1) existem padrões de diferença social e cultural relativamente à cultura rural e a cultura da escola, que penalizam fortemente crianças/jovens de zonas rurais e semirurais [...];
- 2) existem, por outro lado, padrões de diferença social e cultural relativamente às culturas ciganas e/ou de origem africana e à cultura da escola, que penalizam fortemente as crianças/jovens com origens étnicas que divergem da norma (isto é, branco, católico, urbano e português-luso). (pp. 8-9)

Os dois exemplos seguintes situam-se já no século XXI, decorrendo de estudos realizados por Silva (2013) exemplificativos de práticas discriminatórias.

O primeiro datado de 2003, e proveniente do relato de uma mãe cuja filha em idade pré-escolar e de ascendência cabo-verdiana, foi interrogada pela educadora na época carnavalesca:

(Enseignante): Tu vais te déguiser en quoi?

(Petite fille): En princesse.

(Enseignante): En princesse? En princesse gorille, alors !

(Petite fille): Non! En princesse !

(Enseignante): En princesse girafe, alors!³⁵

(p. 79)

Como resultado a criança não quis participar nos festejos carnavalescos promovidos pela escola nem vestir o fato de princesa que havia pedido à mãe (Silva, 2013).

³⁵ (Educadora): Vais mascarar-te de quê?

(Menina): De princesa.

(Educadora): De princesa? Então de princesa gorila!

(Menina): Não! De princesa!

(Educadora): Então de princesa girafa!

(tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

O outro exemplo relatado pela autora testemunha estereótipos face a elementos de outras culturas em jovens entre os 11 e os 20 anos, interrogados num estudo realizado em 2012. Vejamos dois exemplos, um relacionado com africanos e outro com a etnia cigana:

Les Africains, ils se croient très inférieurs aux portugais, alors après ils se mettent dans une position agressive: "Attends, je vais te casser la gueule".

Les Tsiganes, ils font une tempête dans un verre d'eau.³⁶
(Silva, 2013, p. 80)

Os exemplos apresentados são pequenos fragmentos do que podemos considerar como discriminatório, como «olhar o outro» sem se descentrar, e do desconhecimento de outras culturas. Tal, aliado ao facto da população estudantil ser cada vez mais multicultural e multilingue, coloca-nos algumas apreensões e interrogações, nomeadamente se a formação inicial de professores contribui para que os futuros docentes possam não só não ter atitudes discriminatórias como vir a contribuir para que os seus alunos as não tenham.

A população estudantil proveniente de fluxos migratórios no final do século XX, e reportando-nos a dados fornecidos pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural referentes a 1999/2000, no Ensino Básico e Secundário, incluía cerca de 60.000 estudantes imigrantes ou descendentes de imigrantes (Casa-Nova, 2005).

Em 2008, a Fundação Calouste Gulbenkian publica o estudo "Diversidade Linguística na Escola Portuguesa" levado a cabo por um conjunto de investigadores do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), onde, através de inquérito aplicado em 2003, as 410 escolas respondentes do Ensino Básico, se contabilizam 74595 estudantes, sendo 66189 nascidos no país e 8406 fora do país. Refere-se, ainda, serem os estudantes originários de setenta e cinco diferentes países, sendo cinquenta e oito as línguas faladas em casa e trinta e sete as faladas com amigos e colegas (Mateus, Pereira & Fischer, 2008).

³⁶ Os africanos pensam que são muito inferiores aos portugueses, e, por isso, têm posições agressivas: "Espera, que vou bater-te".
Os ciganos fazem uma tempestade num copo de água.
(tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Dados do Ministério de Educação referentes a 2013/ 2014 e ao continente (quadro 4) contabilizam cerca de cinquenta e seis mil estudantes de origem estrangeira a frequentar o Ensino Básico e o Ensino Secundário.

Quadro 4 - Número de estudantes de nacionalidade estrangeira matriculados, no continente, no Ensino Básico e Secundário no ano letivo 2013/2014

	Matrículas	Transição/conclusão	Retenção e desistência
TOTAL	56184	43568	12616
Ensino Básico	37128	29580	7548
1º ciclo	12479	11081	1398
2º ciclo	8740	6800	1940
3º ciclo	15909	11699	4210
Ensino Secundário	19056	13988	5068

Fonte: *Direção de Serviços de Estatísticas da Educação/ Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário* (elaboração de Nuno Cunha, 2016) - (dados ainda não publicados)

Também podemos adiantar que em relação ao Ensino Superior e segundo a Base de Dados de Portugal Contemporâneo³⁷ (PORDATA) o número de estudantes estrangeiros, em 2012, rondava os vinte e nove mil entre licenciaturas, mestrados e doutoramentos. Já em 2016 este número aumentou para cerca de trinta e quatro mil, tendo em conta um artigo de Samuel Silva publicado, em 4 de janeiro de 2016, no jornal Público.

Recorrendo ao já referido relatório de 2009 da Rede Eurydice, constatamos que Portugal quanto:

- à publicação de informações sobre o sistema educativo na língua materna das famílias imigrantes - publica brochuras de interesse geral, regularmente atualizadas, através do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, também disponíveis no *site* em inglês e em russo; e podendo, ainda, as escolas solicitar serviços de interpretação de mediadores socioculturais, financiados pelo Estado ou pelas autoridades locais a fim de comunicar com as famílias dos estudantes com outras línguas de origem;
- ao ensino da língua de origem das crianças imigrantes - o Ministério da Educação, em 2005, traçou um conjunto de recomendações gerais para a promoção das línguas maternas e das culturas de origem.

³⁷ Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Em 2006 o Ministério da Educação publica o Despacho Normativo nº 7/2006 onde se reconhece que

Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo. (DR nº 26 - I Série - B de 6 de fevereiro de 2006)

Em 2006 questionava-me, num artigo (Sequeira, 2006) a propósito deste Despacho Normativo o que havia sido feito para operacionalizar uma legislação de 2001 onde se cometia às “escolas e agrupamentos de escolas a responsabilidade em proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos do ensino básico cuja língua materna não é o português” (Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro).

Assim, o referido Despacho Normativo veio colmatar uma lacuna pois, como se pode ler, no ponto 1 do Artigo 1º estabelece como objeto

... no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna. (DR nº 26 - I Série - B de 6 de fevereiro de 2006)

Surge, à época, via Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação, um documento orientador intitulado “Programa de Português Língua Não Materna No Currículo Nacional” que indicava como destinatários os estudantes que não tivessem o Português como língua materna.

Também o já referido relatório da Rede Eurydice acrescentava não existirem, no país, diretrizes específicas direccionadas à formação inicial de professores tanto

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

quanto ao ensino do português como língua não materna, como em relação à Educação Intercultural.

Por outro lado, as diretrizes relacionadas com a Educação Intercultural diluem-se, passando a ser inseridas no que se preconiza como a Educação para a Cidadania.

Sabendo que não é por estar prescrito que, no contexto real, as medidas legisladas pela tutela tomam corpo, destacamos, mais uma vez, haver a considerar não só as diferenciações culturais e linguísticas inerentes a estudantes provenientes de diversas classes sociais, das diversas partes constituintes do território nacional, como o número crescente de estudantes estrangeiros que frequentam o sistema educativo. Daqui decorre, a nosso ver, a importância de um currículo cimentado na Educação Intercultural que tente dar resposta à diversidade cultural e linguística. Sabemos, contudo, que

Elaborar uma proposta curricular obriga a participar da reflexão sobre que tipo de cidadãos e cidadãs e de sociedade que queremos construir. Essa é, sem dúvida, uma das questões mais importantes que cabe colocar no âmbito da educação e que nos obriga a realizar uma série de tarefas prévias destinadas a analisar o presente, averiguar como são hoje nossas sociedades, que problemas aparecem como mais urgentes, quais são as causas das situações injustas que detectamos. (Santomé, 1997,p. 5).

Tendo em consideração as alterações que, nos últimos anos, ocorreram no sistema educativo, essencialmente centradas no ensino da Língua Portuguesa, da Matemática e numa avaliação sumativa, provenientes das perspetivas educativas do ministro Nuno Crato e dos seus seguidores, recordamos o que Formosinho & Machado (2013) designam por pedagogia burocrática, ou seja a que

... concebe o educando como um ser passivo, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher e faz da educação um acto de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para essa “caixa” que seria o educando. (p. 178).

Face ao exposto, coloca-se, a nosso ver, mais uma vez com premência a questão do interculturalismo como um desígnio a prosseguir por via de uma pedagogia crítica promotora de uma Educação Intercultural.

2. A Educação Intercultural e a Formação de Professores

Embora a integração multiétnica, multirracial e multicultural não seja produto exclusivo do trabalho escolar, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado dessa integração. (Gadotti, 1996, referido em McLaren, 1997, p. 16)

Este excerto de um texto de Gadotti³⁸ citado na introdução a uma obra de McLaren (1997) reforça uma nossa crença, a de que a escola tem um papel muito relevante a desempenhar na integração multiétnica, multirracial e multicultural. Sublinhamos, ainda, o ter também esse papel, face à diversidade linguística, embora a consideremos incluída na multiplicidade de culturas.

Assumimos a Educação Intercultural como uma via facilitadora para que o desempenho da escola se torne esse espaço privilegiado.

Lembramos que o estudo do multiculturalismo insiste na independência cultural, ou seja, na liberdade e direito de afirmação da diversidade cultural, e que os estudos sobre o interculturalismo insistem na intertextualidade cultural, e na osmose e trocas culturais (Cortesão & Pacheco, 1991; Lages, 1997). E, ainda, que a este propósito De Carlo (1998) refere que o termo intercultural é geralmente utilizado em oposição ao multicultural *non seulement comme appartenant à des milieux d'origine distincts, français et anglo-saxon respectivement, mais aussi comme exprimant deux perspectives distinctes: l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action*.³⁹ (p. 40). Face ao exposto optámos pela designação Educação Intercultural por nos parecer que o conteúdo que ela encerra é mais adequado à visão que temos e ao que pretendemos em relação ao campo educativo.

Na pesquisa efetuada sobre a literatura de referência foram vários os conceitos de Educação Intercultural, por nós, encontrados. Analisamos e discutimos alguns

³⁸ Diretor do Instituto Paulo Freire - Brasil.

³⁹ Não somente como pertencentes a origens distintas, respetivamente francesa e anglo-saxónica, mas, também, como expressão de duas perspetivas distintas: uma mais descritiva e outra mais centrada na ação. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

desses conceitos, bem como outros aspetos, designadamente os que estão relacionados com o currículo, a diversidade linguística e a pedagogia crítica.

Interpelamos, também, a formação de professores, principalmente a formação inicial, no seu contributo para uma aprendizagem intercultural, por parte dos futuros docentes.

2.1. Educação Intercultural: de que falamos?

Não queremos que a educação intercultural seja, pura e simplesmente, um fenómeno que está na moda. É necessário possuímos um panorama teórico-prático, quanto baste, para darmos passos seguros e firmes que possibilitem utopias realizáveis em relação à educação multi/intercultural. [...] A utopia tem, essencialmente, uma função crítica. (Peres, 2000, p. 60)

A perspetiva acima apresentada de que a Educação Intercultural pode ser olhada como um fenómeno que está na moda enquadra o que sentimos ser, de algum modo, uma visão generalizada sobre o que de facto é, ainda hoje, a Educação Intercultural.

Rejeitamos que a Educação Intercultural seja um fenómeno que está na moda, defendendo a necessidade da sua explicitação ser alicerçada num panorama teórico-prático, estando este aliado a uma dimensão utópica, realizável, como refere Peres (2000) e assente na sua função crítica e não como, em regra, a utopia nos é exposta, isto é, como uma fantasia, uma quimera ou um sonho.

Consideramos, ainda, que a sua abordagem não pode seja reduzida a tarefas ou atividades realizadas em momentos ou datas particulares nem centrar-se exclusivamente em grupos específicos, mas envolver toda a organização escolar, particularmente o currículo, as práticas pedagógicas dos docentes, bem como toda a relação com a comunidade, tal como Candau (2011) refere em concordância com outros autores.

Assumimos, assim, a Educação Intercultural como um processo global de reforma da escola destinada a todos os estudantes (Banks, 2010; Ouellet, 1991; Nieto & Bode, 2008).

A relevância por nós identificada a respeito da Educação Intercultural se destinar a todos os estudantes também advém da nossa experiência profissional. Tendo interpelado, informalmente, vários docentes sobre este assunto, frequentemente as respostas revelam não lhe conferirem tal importância, ou por não terem

alunos de outras «raças»/cores na sua sala de aula, ou por a turma ser muito homogénea.

Banks, citando um estudo de Sleeter & Grant, realizado nos Estados Unidos corrobora esta nossa experiência, sublinhando a diversidade de entendimentos sobre o que é a Educação Intercultural, tendo, contudo um elemento comum, o ser dirigida a pessoas de cor. Nesse sentido, Banks (1997) refere: *Sleeter and Grant noted the lack of consensus in the field and concluded that a focus on the education of people of color is the only common element among the many different definitions of multicultural education* ⁴⁰ (p. 3).

Outro dos argumentos que têm sido avançados, como justificação para que a abordagem intercultural não se efetue, refere-se à especificidade da área científica lecionada e é usado principalmente por docentes das ditas ciências exatas. Tal aceção assume o domínio da ciência como um corpo de conhecimentos que não são “analisados como constructos humanos” (Paraskeva, 2007, p. 15).

Nieto & Bode (2008) a este propósito referem não ser só o que se ensina, mas como se ensina, dando como exemplo uma experiência de alteração do currículo levada a cabo por docentes de Matemática, e que assentou numa intervenção a vários níveis:

- proporcionou aos estudantes os recursos materiais necessários para otimizarem todo o seu potencial;
- forneceu recursos emocionais indispensáveis através da crença na sua capacidade e valor;
- impôs padrões académicos rigorosos;
- possibilitou o conhecimento de um capital social e cultural para interagir com o meio;
- fomentou um ambiente de aprendizagem promotor de justiça social.

As autoras referem, ainda, que o enfoque no pensamento crítico foi um factor determinante na contribuição para que os estudantes se vissem como pensadores matemáticos. Referem que a experiência realizada contribuiu para

⁴⁰ Sleeter e Grant notaram a falta de consenso no campo e concluíram que o foco na educação de pessoas de cor é o único elemento comum entre as muitas definições diferentes de educação multicultural. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

uma alteração na organização curricular e social da escola, assumindo-se assim esta como um sistema social onde todas as variáveis presentes estão inter-relacionadas. Porém, não esquecemos que a massificação do ensino aliada às migrações, à crescente visibilidade da diversidade étnica e cultural, a situações de exclusão social, de xenofobia e de racismo são fatores que acentuam a pertinência da Educação Intercultural.

O exposto conduz-nos a várias questões, nomeadamente as relacionadas com o que Banks (2010a) designa por dimensões da Educação Intercultural. São cinco as dimensões que agem em interação, conforme se pode ver na figura 2 e que analisaremos a seguir.

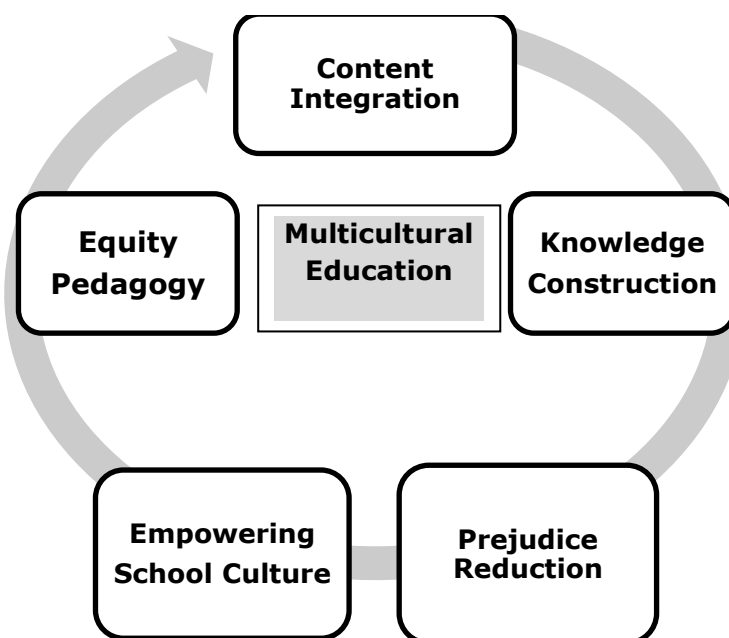


Figura 2 - Dimensões da Educação Multicultural, segundo Banks, J. A. (2009)

Fonte: Banks, J. A., Banks, C. A. McGee (Ed.).(2010).(7th ed.). *Multicultural Education - Issues and Perspectives*. Danvers: John Wiley & Sons (p. 23).

A primeira dimensão, Integração de Conteúdos (*Content Integration*), diz respeito ao modo como os professores integram exemplos e conteúdos de diversas culturas na sua prática pedagógica.

Construção do Conhecimento (*Knowledge Construction*) equaciona o modo como os professores ajudam os estudantes a compreender, investigar e a perceber

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

como a cultura está implícita no modo de aprendizagem e influencia a construção do conhecimento. Segundo o autor este paradigma opõe-se ao tradicional que defende a condição de neutralidade na construção do conhecimento, camuflando a mobilização de valores, de referências e das disposições incorporadas ao longo da vida (Banks, 1995).

A terceira dimensão, Redução de Preconceitos (*Prejudice Reduction*), foca-se nas características e atitudes dos estudantes, nomeadamente atitudes racistas e preconceituosas, e como estas podem ser alteradas com recurso a metodologias e materiais de ensino.

A Pedagogia da Igualdade (*Equity Pedagogy*) acontece quando os professores alteram a sua prática pedagógica de modo a possibilitar o sucesso escolar a todos os estudantes sejam estes de «raças», culturas, género ou grupos sociais diversos.

Por último, a quinta dimensão, Valorização da Cultura Escolar (*Empowering School Culture*), envolve a conceptualização da escola enquanto parte integrante dum sistema cultural que se pretende implementar, e onde as interações entre pessoal docente, não docente e estudantes valorizem qualquer um independentemente da sua «raça», etnia ou género.

As cinco dimensões apresentadas conduzem-nos a duas questões, também elas ligadas, entre si. Uma das questões centra-se no currículo e outra numa visão da escola como um sistema social.

Relembrando o exposto no capítulo anterior onde referimos o modo ou modos como a Educação Intercultural foi sendo, ao longo dos tempos, assumida pelos diversos sistemas educativos, segundo as perspetivas políticas e sociais da época, podemos traçar um paralelismo de como o currículo foi sendo permeado por uma abordagem intercultural, designadamente como os conteúdos foram sendo concebidos e trabalhados.

Banks (2010b) define quatro níveis de integração de conteúdos de diferentes culturas no currículo, estando estes diretamente relacionados, a nosso ver, com o modo como a sociedade e a escola assumem, respetivamente, a multiculturalidade patente socialmente e uma abordagem intercultural.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Os quatro níveis definidos por Banks que podemos nomear por: contributos para uma abordagem, uma abordagem aditiva, uma abordagem transformativa, e por último, uma abordagem para a ação social. A figura 3, que a seguir comentaremos, exemplifica a perspetiva apresentada dos níveis de integração de conteúdos no currículo.

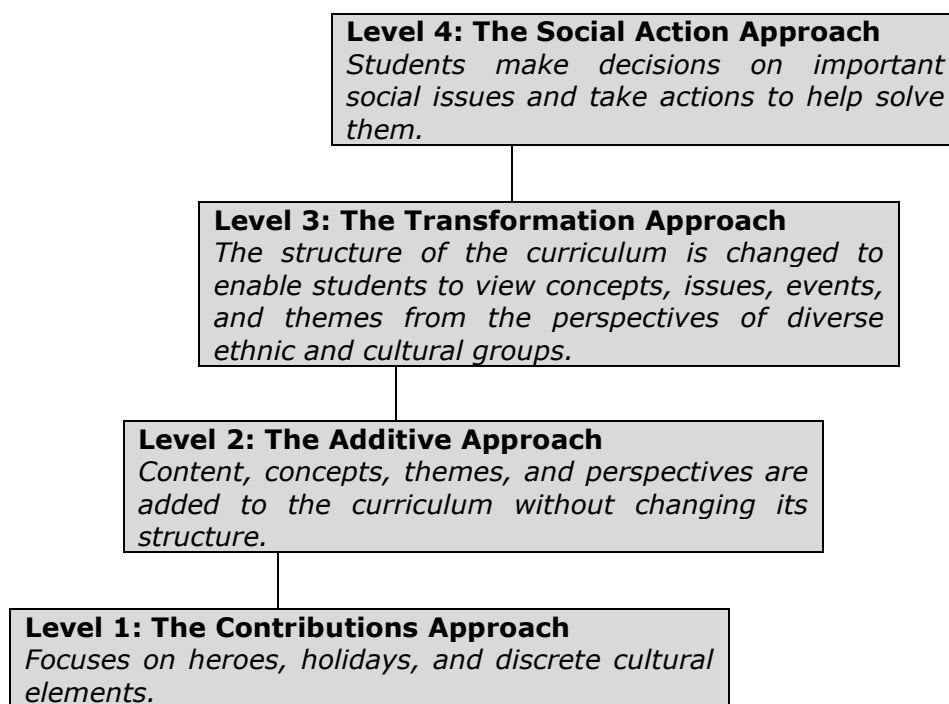


Figura 3 - Quatro Níveis de Integração de Conteúdos Étnicos, segundo Banks, J. A. (2009)

Fonte: Banks, J. A., Banks, C. A. McGee (Ed.).(2010).(7th ed.). *Multicultural Education - Issues and Perspectives*. Danvers: John Wiley & Sons (p. 238).

O nível um, contributos para uma abordagem, (*the contribution approach*), traduz-se no uso de alguns elementos isolados, nomeadamente: heróis, datas festivas, e alguns elementos culturais.

Assim, propõe-se o destaque de alguns elementos considerados identificadores de determinadas culturas minoritárias, como se de elementos identitários se tratassem, sem qualquer alteração à estrutura curricular. Esta abordagem tem várias limitações, designadamente uma *trivialization of ethnic cultures, the study*

*of their strange and exotic characteristics, and the reinforcement of stereotypes and misconceptions*⁴¹ (Banks, 2010b, p. 240).

A perspetiva de abordagem aditiva (*the additive approach*) pressupõe já a adição de conceitos, temas e perspetivas das várias culturas sem que, também, haja qualquer alteração da estrutura curricular.

Esta abordagem pode considerar-se como uma fase prévia de um currículo assente numa abordagem transformativa. Contudo, corre-se o risco ao incluir, esporadicamente conteúdos de estes serem mal interpretados, e, por isso mal compreendidos e apropriados pelos estudantes (Banks, 2010b).

O nível três, a abordagem transformativa (*the transformation approach*), equaciona já uma alteração curricular com o intuito de permitir aos estudantes a adoção de uma perspetiva mais descentrada decorrente do modo como se olham conceitos, questões, acontecimentos e temas em função das diferentes perspetivas culturais e étnicas.

Este tipo de abordagem incorpora, a nosso ver, uma preocupação em integrar a vertente da diversidade cultural no currículo, contextualizando-a.

A abordagem para a ação social (*the social action approach*) tem como objetivo primordial possibilitar aos estudantes a aquisição e o desenvolvimento de competências que lhes permitam ser agentes críticos social e politicamente, e assim poderem vir a ser agentes ativos e críticos numa sociedade democrática baseada, a nosso ver, numa cidadania participativa. Consideramos, assim, que uma democracia “aprofundada constrói-se na base do sucesso na educação escolar” (Stoer, 2008a, p.142).

Esta abordagem vincula o oposto a um currículo onde o estudante é mero absorvedor de conteúdos sem sobre eles ser incentivado a refletir ou a questionar, podendo vir assim a tornar-se um mero reproduzidor de um qualquer sistema educativo assente na ideologia político-social governante no momento. Tal recorda-nos o verso *We don't need no thought control*⁴² de uma canção do grupo britânico de rock, *Pink Floyd*, por não advogarmos um currículo

⁴¹ Banalização das culturas étnicas, o estudo das suas características estranhas e exóticas e o reforço de estereótipos e conceções erróneas. (tradução da autora do estudo)

⁴² In Pink Floyd (1979). *Another Brick in the Wall*. [CD]. [Reino Unido]: Sony Music.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

controlador do pensamento, a que acrescentamos cimentado na monoculturalidade, e sem assumir o que entendemos por uma pedagogia crítica. Tal conduz-nos a questionar as finalidades do currículo. Inspirados em Apple (2004), questionamos, assim, que tipo de saberes, atitudes e valores se pretendem transmitir? Quem os definiu? Por que razão estão assim organizados e são assim ensinados?

São vários os autores a considerar sobre o que deverá ser um currículo que contemple uma abordagem intercultural, ou seja, um currículo que tenha em conta a multiculturalidade social, bem como a diversidade cultural e linguística. Equacionamos esta questão relembrando, entre outros, Apple (1998), Paraskeva (2006), e Roldão (2009) ao salientarem ser o currículo um espaço privilegiado de transmissão de saberes, atitudes e valores da «arena política», ou seja, ser um espaço privilegiado do que se pretende que os estudantes adquiram e propaguem enquanto futuros cidadãos, legitimando, assim, a ordem político-social vigente. Não esquecemos pois que “os processos de selecção, organização e avaliação do currículo correspondem a opções políticas e comportam consequências éticas e políticas para as pessoas, em escolas e comunidades reais.” (Apple, 2007, p. 7).

Consideramos, portanto, que as “questões curriculares [...] devem ser consideradas como mais uma dimensão de um projeto de maior envergadura, como é a política cultural de cada sociedade” (Santomé, 1997, p. 8), e ainda que:

Toda proposta curricular implica fazer opções entre as distintas parcelas da realidade, supõe uma seleção cultural que se oferece às novas gerações para facilitar a sua socialização, para ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, conhecer a sua história, promover valores e utopias. (p.8)

Face ao exposto, referimos mais uma vez, a rejeição de um currículo baseado na monoculturalidade que segundo Nieto & Bode (2008) se traduz, entre outras práticas, em:

- baixas expectativas face aos estudantes, em particular no campo linguístico e cultural;
- atitudes racistas e discriminatórias serem ignoradas;
- a literacia cultural se basear numa atitude etnocêntrica;
- não ter em atenção a diversidade de estudantes;

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- os conteúdos e a educação ministrada reproduzirem o *status quo*.

Não sendo objeto do nosso estudo analisar as teorias curriculares nem a sua evolução, reiteramos uma crença numa educação intercultural assente numa pedagogia crítica, cimentada nos valores de uma democracia participativa.

Dada a polissemia de que o conceito de currículo se reveste, assumimo-lo como “o que vai ser aprendido, o porquê e o para quê, o como orientar a aprendizagem e com que meios” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 29).

Relembrando, ainda, que a discussão em torno da Educação Intercultural se tem desenvolvido a dois níveis um praxiológico e outro epistemológico, coloca-se, agora, a pertinência do quadro orientador de uma Educação Intercultural, pelo que discutimos, em seguida, alguns dos conceitos mais relevantes. Tentando contemplar os dois níveis (praxiológico e epistemológico) convocamos para esta discussão, entre outros aspetos, o papel do professor, a escola enquanto sistema social e a pedagogia crítica.

Ouellet (1991) conceptualiza a Educação Intercultural como uma formação direcionada tanto a grupos majoritários como minoritários visando:

- une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes;
- une plus grande capacité de communiquer entre personnes de cultures différentes;
- des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psycho-sociaux et des facteurs socio-politiques susceptibles d’engendrer l’hétérophobie et le racisme;
- et une meilleure capacité de participer à l’interaction sociale, créatrice d’identités et de commune humanité.⁴³ (pp. 29-30).

Relevamos a alusão ao carácter sistemático da formação o que imprime uma compreensão mais alargada da Educação Intercultural. A referência explícita aos

⁴³ Uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de diferentes culturas; atitudes mais adequadas ao contexto da diversidade de culturas e de grupos numa sociedade, nomeadamente através de uma melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e fatores sociopolíticos suscetíveis de causar heterofobia e racismo; e uma melhor capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de reconhecimento de uma pertença comum. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

grupos majoritários e minoritários permite ultrapassar as várias leituras de que a Educação Intercultural se destina apenas a melhorar as condições de ensino e aprendizagem de estudantes provenientes de minorias enfatizando a mudança de atitudes e a dimensão relacional do ato educativo.

Ouellet (1991) adianta, ainda, o entendimento dos diversos mecanismos potenciadores de racismo. Banks (1993a) refere a este propósito que uma parte importante do ensino intercultural se relaciona com o modo como os professores ajudam os alunos a compreender como o conhecimento se desenvolve e é influenciado por fatores como a «raça», acrescentando a etnicidade, o sexo e a pertença a uma classe social. Este posicionamento sublinha a importância do papel do professor na implementação de uma Educação Intercultural, que Stoer (1994;2008a) designa por professor inter/multicultural, enquadrando-o numa democracia participativa, e cujas características considera serem as apresentadas no quadro 5.

Salienta-se a indicação dos pressupostos subjacentes às características enunciadas, considerados pelo autor como estruturantes numa escola democrática que possibilita o sucesso através da igualdade de oportunidades, alicerçada numa democracia participativa.

Quadro 5 - Características de um professor inter/multicultural

- 1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino de ensino/aprendizagem.*
- 2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas.*
- 3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas.*
- 4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural.*
- 5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local.*
- 6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.*

Pressupostos estruturantes:

- *Cidadania baseada na democracia participativa*
- *Igualdade de oportunidades – sucesso*
- *Escola Democrática*

Fonte: Stoer, S. R. (2008a). Construindo a *escola democrática* através do «campo da recontextualização pedagógica». In *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147. Porto: Edições Afrontamento. (p.143)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Todavia há a referir o facto de o autor salvaguardar ser o perfil traçado o que considera ser o ideal, ou como refere ser o seu contributo para uma definição de professor inter/multicultural.

Em oposição ao apresentado, o mesmo autor, refere quais as características que considera definirem um professor monocultural (quadro 6).

Quadro 6 - Características de um professor monocultural

1. *Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação.*
2. *Considera a diversidade cultural na sala de aula como déficit (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da norma).*
3. *Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos.*
4. *Proclama a sua identidade cultural como herança histórica que é fixa e indiscutível.*
5. *É «escolacentrista»: a escola deve preparar para a modernização.*
6. *Reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural).*

Pressupostos estruturantes:

- *Cidadania baseada na democracia representativa*
- *Igualdade de oportunidades – acesso*
- *Escola Meritocrática*

Fonte: Stoer, S. R. (2008a). Construindo a *escola democrática* através do «campo da recontextualização pedagógica». In *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147. Porto: Edições Afrontamento. (p.143)

Salienta-se, igualmente a referência aos pressupostos estruturantes, onde se realça uma democracia representativa, a escola meritocrática sendo a igualdade de oportunidades referente exclusivamente ao acesso ao ensino.

O autor chama a atenção para o facto de, em ambos os casos, os docentes não negarem a diferença, apenas divergirem nos modos como se posicionam perante ela. Adianta que “subjacente a cada posicionamento está uma noção de cidadania ao mesmo tempo diferente e essencial” (Stoer, 2008a, p. 144).

Os contributos de Stoer (1994, 2008a) quanto ao perfil de docente inter/multicultural remetem-nos para o que Gollnick & Chinn (2006) referem ser o papel dos docentes ao definirem o que consideram ser uma Educação Intercultural.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Multicultural education is a means for using cultural diversity positively in the total learning process. In the process, classrooms become models of democracy and equity. To do this requires that educators: (a) place the student at the center of the teaching and learning process; (b) promote human rights and respect for cultural differences; (c) believe that all students can learn; (d) acknowledge and build on the life histories and experiences of students' cultural group memberships; (e) critically analyse oppression and power relationships to understand racism, sexism, classism, and discrimination against the disabled, young, and elderly; (f) critique society in the interest of social justice and equality; and (g) participate in collective social action to ensure a democratic society.⁴⁴ (p. 384).

Ao delinearem um conjunto de aspetos desejáveis inerentes à prática pedagógica de um docente, os autores sublinham a diversidade cultural como enriquecedora do processo de ensino e aprendizagem. Consideram que este processo conduz a salas de aula onde a democracia e a equidade «caminham» em conjunto.

Banks (2010a) alia ao processo de ensino e aprendizagem explicitado uma perspetiva de Educação Intercultural como um movimento de reforma educativa, reafirmando o que há vários anos defende, ou seja: *Multicultural education is an educational reform movement designed to restructure schools and other educational institutions so that students from all social-class, racial, cultural, and gender groups will have an equal opportunity to learn*⁴⁵ (Banks, 1994, p. 10). Decorrente do que expõe, reafirma que a Educação Intercultural incorpora três vertentes: *an idea or concept, an educational reform movement, and a process*⁴⁶ (Banks, 2010a, p. 3).

⁴⁴ A educação multicultural é um meio através do qual a diversidade cultural deve ser utilizada, de forma positiva, em todo o processo de ensino e aprendizagem. Neste processo, as salas de aula tornam-se modelos de democracia e equidade. Para isso, é necessário que os docentes: (a) posicionem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem; (b) promovam os direitos humanos e o respeito pelas diferenças culturais; (c) acreditem que todos os alunos podem aprender; (d) reconheçam e construam o conhecimento a partir das histórias de vida e das experiências dos diferentes grupos culturais de estudantes; (e) analisem criticamente a opressão e as relações de poder para compreender o racismo, o sexismo, o classismo e a discriminação contra deficientes, jovens e idosos; (f) analisem a sociedade face à justiça social e à igualdade; (g) participem na ação social coletiva para assegurar uma sociedade democrática. (tradução da autora do estudo)

⁴⁵ A educação multicultural é um movimento de reforma educativa projetado para reestruturar escolas e outras instituições educativas para que estudantes de todas as classes sociais, «raças», culturas e género possam ter igual oportunidade para aprender. (tradução da autora do estudo)

⁴⁶ Uma ideia ou conceito, um movimento de reforma educativa e um processo. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Conforme já referimos, a efetivação de uma abordagem intercultural está intimamente ligada ao modo ou modos como a organização social e as políticas vigentes a equacionam. São vários os autores a referi-lo. Banks (2010) adianta-nos a esta leitura a de que a Educação Intercultural é um movimento de reforma educativa. Assume, por isso, a escola como um sistema social, onde todas as mudanças efetivadas contribuam para uma reforma educativa. Considera um conjunto de aspetos facilitadores para que tal ocorra, nomeadamente os que envolvam a alteração:

- de atitudes, preconceitos, crenças e ações de todo o pessoal docente e não docente;
- de estratégias de ensino, de materiais didáticos e procedimentos avaliativos.

E, ainda, os que envolvam atenção referente:

- ao currículo formal e ao currículo oculto;
- à cultura escolar;
- aos diferentes modos de aprendizagem;
- à existência de programas de aconselhamento;
- às diferentes línguas presentes na escola;
- ao envolvimento da comunidade.

Os aspetos aqui enunciados são, desde há vários anos, elementos constantes no discurso de Banks. A este propósito lembro um documentário produzido, em 1994, pela "Association for Supervision and Curriculum Development" (ASCD)⁴⁷ em que Banks defende a filosofia subjacente a duas escolas dos Estados Unidos da América, e onde, segundo um dos diretores, a diversidade cultural presente na escola lhes permite ganhar forças. As duas escolas são apresentadas como tendo equacionado o trabalho em torno da Educação Intercultural em quatro vertentes:

- *cultural awareness*;
- *instruction & curriculum*;
- *equal opportunities*;

⁴⁷ VideoemWMV (1994). Produzido por ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virgínia.

- *community involvement*.

O facto de, neste momento, evocarmos a experiência destas escolas, justifica-se por ambas defenderem: (i) uma formação onde a consciência cultural não se destinar exclusivamente a estudantes, mas também a docentes (*cultural awareness*); (ii) a alteração no currículo e do processo de ensino aprendizagem (*instruction & curriculum*); (iii) a igualdade de oportunidades promotora do sucesso académico (*equal opportunities*); (iv) a criação de oportunidades para o envolvimento das famílias e da comunidade (*community involvement*).

Sublinhamos um aspeto que consideramos relevante ao referir-se a necessidade de a consciência cultural ser contemplada pelos docentes. Tal pressupõe «despirem-se» do seu etnocentrismo de modo a analisarem e interpretarem os valores, as atitudes, e os comportamentos dos seus estudantes sem ser à luz do seu próprio grupo ou classe de pertença. Realça-se a necessidade dos professores terem formação para trabalhar em contextos multiculturais e multilingues, e assim se aperceberem das dificuldades porque podem passar os seus estudantes, em particular em relação ao inglês, língua que desconhecem quando chegam à escola. Para esse fim contribui uma parte do documentário sobre uma aula de vietnamita para os professores de uma das escolas. O documentário mostra que nenhum docente percebeu o que lhe estava a ser ensinado pela professora de vietnamita. Ao vivenciarem esta experiência, facilmente, reconheceram as dificuldades pelas quais estudantes que não falem inglês podem passar nas suas salas de aula. Esta situação diz respeito aos estudantes cuja língua materna não é o inglês ou que não possuam a proficiência linguística necessária de modo a poderem acompanhar as aulas e a terem sucesso académico em todas as áreas disciplinares. Sabemos que a aprendizagem numa língua que não é a língua materna não é um processo natural mas sim artificial, tal como Bernstein (como referido em Domingos et al, 1985) o caracterizou, embora se refira à proficiência linguística em função da origem social dos estudantes.

Conforme referimos o documentário reporta-se a duas escolas nos Estados Unidos onde coabitam, em cada uma delas, estudantes com mais de vinte

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

línguas maternas diferentes. Esta realidade estende-se a escolas de vários países onde a diversidade cultural e a linguística, por vezes, são concomitantes.

Em Portugal, num projeto levado a cabo por investigadores do ILTEC, entre 2009 e 2012, junto de um conjunto de agrupamentos na Zona da Grande Lisboa, identificaram-se estudantes com várias línguas maternas, o que atesta a diversidade linguística presente em algumas escolas portuguesas, como já no capítulo anterior evidenciámos a propósito de dados obtidos em outro projeto desenvolvido, também, por investigadores do ILTEC.

Numa tarefa designada por “Biografia de línguas” proposta aos estudantes envolvidos no projeto solicitava-se que preenchessem numa silhueta humana, desenhada pelos próprios, o número de línguas que falavam, considerando a sua relação afetiva com cada uma dessas línguas. Além da diversidade de línguas maternas presentes nas escolas, há estudantes a comunicar em várias línguas. É o caso do exemplo apresentado na figura 4 de uma estudante de 16 anos, cujo país de origem é o Cazaquistão e a língua materna é o russo, sendo o ensino ministrado em português.

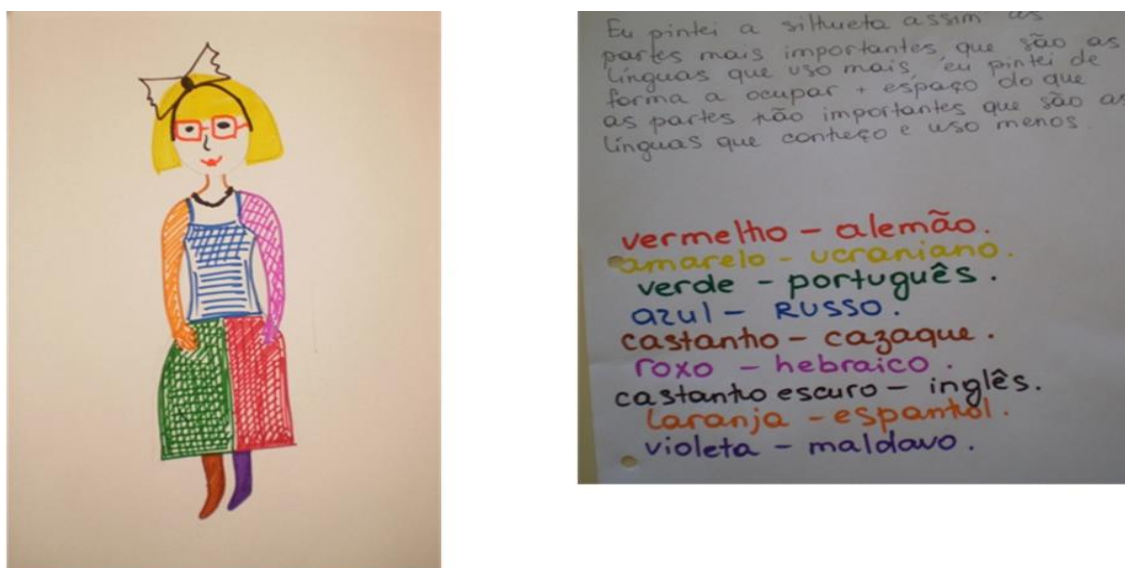


Figura 4 - Biografia de línguas

Fonte: Mateus, M. H. M; Solla, L. (Coord.) (2013). *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional/ Fundação Calouste Gulbenkian. (CD- ROM)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Reforça-se, mais uma vez, a necessidade de proficiência linguística na língua de ensino/ escola de modo a proporcionar igualdade de oportunidades a todos os estudantes no sucesso académico em todas as áreas disciplinares. Como sabemos, a língua de ensino possui um triplo papel no currículo, além de ser meio de aprendizagem em todas as áreas disciplinares, é objeto de estudo, e meio de comunicação interpessoal.

Nieto & Bode (2008) acrescentam a esta discussão sobre a diversidade linguística e cultural a afirmação do pluralismo que estudantes e professores incorporam e refletem, exemplificando com a pertença étnica, racial, linguística, religiosa, económica e de género. Saúdam, assim, o reconhecimento da identidade inerente a cada indivíduo, seja este estudante ou professor. Acrescentam, ainda, a afirmação da necessidade de envolvimento de toda a escola, onde a conceptualização do ensino e da aprendizagem têm de ser repensadas e espelhadas no currículo, nas estratégias de ensino, bem como nas interações entre os diversos intervenientes no ato educativo.

Salientamos a nossa crença de que uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural possa vir a ser um forte contributo para a erradicação da discriminação de qualquer cariz, para a promoção da solidariedade social, e da democracia participativa, conferindo aos estudantes uma competência essencial, a competência intercultural.

Apresenta-se, em seguida, o conceito de Educação Intercultural proposto por Nieto & Bode (2008) no qual se inscreve este estudo, como já referido na Introdução.

Multicultural education is a process of comprehensive school reform and basic education for all students. It challenges and rejects racism and other forms of discrimination in schools and society and accepts and affirms the pluralism (ethnic, racial, linguistic, religious, economic, and gender, among others) that students, their communities, and teachers reflect. Multicultural education permeates schools' curriculum and instructional strategies as well as the interactions among teachers, students, and families and the very way that schools conceptualize the nature of teaching and learning. Because it uses critical pedagogy as its underlying philosophy and focuses on knowledge, reflection, and action (praxis) as the basis for social change,

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

multicultural education promotes democratic principles of social justice. (p. 44)

Podemos pois considerar que a Educação Intercultural: (i) é um processo global de reforma da escola; (ii) comporta a dimensão antirracista; (iii) dirige-se a todos os estudantes; (iv) afirma o pluralismo que estudantes, professores e comunidades refletem; (v) é transversal ao currículo; (vi) inscreve-se na dimensão da justiça social; (vii) fundamenta-se na pedagogia crítica.

Nieto & Bode (2008) referem poder a Educação Intercultural ser considerada *by definition, inclusive. Because it is about all people, it is also for all people*⁴⁸ (p. 51), e ao considerarem-na um processo alertam para o facto de, em regra, ser *more complex, more politically volatile, and even more threatening to vested interests than introducing "controversial" content*⁴⁹ (p. 54).

Em todos os conceitos apresentados se rejeita o racismo, bem como outras formas de discriminação, assim como, de algum modo, se atenta na necessidade de desenvolvimento da capacidade de intervenção na interação social, e de promoção de princípios e valores democráticos e de justiça social.

Todavia Nieto & Bode (2008) além de afirmarem o desafiar e o rejeitar do racismo e de todas as formas de discriminação, aliam a Educação Intercultural à filosofia subjacente a uma pedagogia crítica. Esta conexão coloca-nos perante o que se entende ser uma pedagogia crítica.

A pedagogia crítica para muitos dos seus defensores assenta nos ensinamentos e na prática do pedagogo brasileiro Paulo Freire considerando-se a relação dialética entre a teoria e a prática como eixo central, assumindo-se o ato pedagógico como um ato político. Exemplos do que este autor defendia são vários e em diferentes campos de atuação, alicerçados no que designava por Pedagogia do Oprimido. Um emerge com mais visibilidade, referimo-nos ao campo da alfabetização de adultos, onde a aprendizagem decorria a partir de palavras

⁴⁸ Por definição inclusiva. Pois é acerca de todos e para todos. (tradução da autora do estudo)

⁴⁹ Mais complexo, mais volátil politicamente, e ainda mais ameaçador quanto ao interesse na introdução de conteúdos "controversos".(tradução da autora do estudo)

geradoras sustentadas no léxico reconhecido pelo público destinatário, fosse este operário, camponês, ou, até guerrilheiro como foi o caso da sua aplicação nas zonas libertadas pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), no país que agora conhecemos como República da Guiné-Bissau. Em consonância com Freire, McLaren & Jaramillo (2005) reafirmam que a pedagogia crítica respeita a língua e a identidade cultural de todos os estudantes, bem como “procura compreender as motivações subjacentes, os interesses, desejos e receios que acompanharam as mudanças draconianas que se verificaram nas políticas educativas, e contesta os métodos prescritos para a produção do conhecimento” (p. 43).

Sem o recurso ao legislador ateniense Drácon e às suas leis rotuladas como rígidas e severas, já anteriormente colocámos a questão da necessidade dos estudantes conhecerem como se constrói o conhecimento, deixando para o ponto seguinte, deste capítulo, como as políticas educativas, em geral, não têm em conta nem os professores nem a sua formação.

Kincheloe (2008) acrescenta o facto da pedagogia crítica se fundamentar nos contextos sociais, culturais, cognitivos, económicos e políticos, percecionando a educação como um elemento contributivo para o desenvolvimento social e comunitário. Também Giroux (2008) enfatiza a mesma perspetiva ao referir ser o enfoque colocado na educação dos estudantes de modo a que se *conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la practica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social*⁵⁰ (p. 17).

A esta visão alia-se a de Nieto & Bode (2008) ao considerarem que os estudantes e os docentes se envolvem no que designam por *subversive activity*⁵¹ (p. 429) e, por isso, o currículo centra-se no desenvolvimento de competências para a tomada de decisões e para a intervenção social. Uma das justificações que apresentam para a opção tomada é a de considerarem que o maior problema de um currículo monocultural é o de só possibilitar aos estudantes uma via para observar o mundo, pois, como referem

⁵⁰ Tornarem-se agentes críticos questionando e discutindo de forma ativa, a relação entre teoria e prática, entre uma análise crítica e o senso comum, entre a aprendizagem e as mudanças sociais. (tradução da autora do estudo)

⁵¹ Atividade subversiva. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

When reality is presented as static, finished and flat, the underlying tensions, controversies, passions, and problems face by people throughout history and today disappear. To be informed and active participants in a democratic society, students need to understand the complexity of the world and the many perspectives involved. Using a critical perspective, students learn that there is not just one way (or even two or three) of viewing issues⁵². (pp. 55-56)

As autoras explicitam, ainda, a razão pela qual consideram a inter-relação entre a Educação Intercultural e a pedagogia crítica. Com recurso a Sleeter (1996)⁵³ referem ser um trabalho conjunto como meio de resistência aos modos, ou seja às políticas educativas dominantes. Evidenciam, ainda, que devido à pedagogia crítica estar imbuída nas experiências e pontos de vista dos estudantes é, por isso, naturalmente intercultural, pois, como acrescentam *the most successful education is that which begins with the learner and, when a multicultural perspective underpins education, students themselves become the foundation for curriculum*⁵⁴ (Nieto & Bode, 2008, p. 58). Acrescentam que uma educação baseada nestes princípios permite aos estudantes ultrapassar as suas vivências individuais e, por vezes limitadas, independentemente do seu contexto ou classe de pertença.

⁵² Quando a realidade é apresentada como estática, acabada e plana, as tensões, controvérsias, paixões e problemas enfrentados ao longo da história até aos dias de hoje desaparecem. Para poderem ser participantes informados e ativos numa sociedade democrática, os estudantes precisam entender a complexidade do mundo e as várias perspetivas envolvidas. Através de uma perspetiva crítica, os estudantes aprendem que não há apenas uma via (ou mesmo duas ou três) de analisar os problemas. (tradução da autora do estudo)

⁵³ Na obra *Multicultural Education and Social Activism*. Nova York: University of New York Press.

⁵⁴ Uma educação bem-sucedida é aquela que tem como ponto de partida o estudante, e onde uma perspetiva multicultural subjaz à educação, tornando-se os estudantes a base do currículo. (tradução da autora do estudo).

2.2. Perspetivas para a Formação de Professores

O conceito do mundo como uma “aldeia global” e os fenómenos da globalização constituem uma razão acrescida para repensar a instituição escolar, a formação, o que se ensina e como se ensina. Dito de outro modo, a globalização obriga a questionar o universalismo do saber e da cultura escolar clássica, desocultando conhecimentos e culturas que têm estado ausentes da voz das instituições educativas. (Leite, 2002b, p. 92)

O excerto acima transcrito recorda-nos, com clareza, a necessidade de questionarmos o que se ensina e como se ensina, como uma das consequências da globalização nas sociedades contemporâneas. Daí que, nesse sentido, interpelemos a formação de professores, sobretudo a formação inicial, como contributo indispensável para uma aprendizagem intercultural, por parte dos futuros docentes. Não descurando a necessidade de formação de todos os docentes já em exercício, pois consideramos “que a formação de um professor se integra num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida e portanto nunca está concluída” (Esteves, 2015, p. 156), centramo-nos, na formação inicial, tendo em conta a problemática de investigação escolhida.

Nesse âmbito parece-nos fazer sentido considerar tal como Stoer & Cortesão (1999) que “se o quadro teórico escolhido privilegiar a promoção do docente preocupado com a diversidade e com um processo de «negociação» da diferença, então é necessário reflectir, de uma forma global, sobre as características do processo de formação que se procura implementar” (p. 85). Foi esse o caminho que seguimos.

Face ao exposto, interrogamos, neste ponto: por que razão é importante promover uma formação inicial que privilegie a formação docente que considere a diversidade cultural? Que currículo? Que competências a adquirir e ou desenvolver pelos estudantes? Qual o papel dos formadores?

Estamos conscientes quanto «ambiciosa» é esta nossa pretensão ao englobar diversas variáveis, mas, mesmo assim, não deixamos de tentar apresentar a nossa perspetiva para que tal se concretize, alicerçada na literatura de referência

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

consultada, pois consideramos expectável que a formação inicial de professores contribua para a preparação de futuros docentes numa sociedade cada vez mais multicultural.

Partimos, também, da convicção alicerçada em vários autores, que uma formação inicial para a diversidade cultural deve possibilitar ao estudante formação: (i) enquanto cidadão, instrumentos para ser crítico e interveniente numa sociedade multicultural; (ii) enquanto futuro professor, preparação para o trabalho em contextos multiculturais.

Zeichner & Hoeft (1996) referem que o centro do problema da formação de professores para a diversidade sociocultural se inscreve em torno de três questões principais: *(1) the problem of selection into teacher education programs, (2) the problem of teacher education through curriculum and instruction, and (3) the problem of institutional change* ⁵⁵(p. 525).

Gollnick (2008) sublinha essa dificuldade ao reportar orientações emanadas, em 2006, do Conselho Nacional de Acreditação de Formação de Professores (National Council for Accreditation of Teacher Education) dos Estados Unidos da América, referentes à sua inclusão nos programas de formação inicial de professores para a diversidade, que considera insuficientes. São sete as orientações que a autora refere como listadas:

- compreender a diversidade, onde se inclui os aprendentes da língua da escola (no caso o inglês) e alunos com características de excecionalidade;
- estar consciente dos diferentes modos de aprendizagem e saber adaptar o ensino contemplando esse facto;
- ligar o processo de ensino-aprendizagem às experiências e cultura dos alunos;
- comunicar com alunos e respetivas famílias de modo a demonstrar interesse pelas diversas culturas;
- incluir múltiplas perspetivas nos conteúdos e materiais a utilizar;
- desenvolver um clima de aula e escola que valorize a diversidade;
- demonstrar um comportamento adequado ao ideal de justiça, bem como com a crença de que todos os alunos podem aprender.

⁵⁵ (1) o problema da seleção de programas na formação de professores, (2) o problema da formação de professores assente no currículo e no ensino, e (3) o problema da mudança institucional. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A autora argumenta que estas orientações não incluem outras que não podem ser ignoradas, nomeadamente:

- temas relacionados com a multiculturalidade;
- conteúdos/temas relacionados com a compreensão da necessidade da ação social ou da reconfiguração das escolas de modo a eliminar as desigualdades.

A autora argumenta, ainda, recorrendo a Howard & Aleman (2008), que os programas de formação de professores não preparam os estudantes para serem educadores críticos e multiculturais, justifica-o por: (i) os temas e questões relacionados com a diversidade e multiculturalidade serem abordados separadamente e não integrados em todas as disciplinas; (ii) o contexto de prática não possibilitar a emergência das competências necessárias.

Tal permite-nos, mais uma vez, sublinhar a relevância de um plano de estudos onde a temática seja transversal, tendo como subjacente a perspetiva que o ensino é uma atividade tanto intelectual como política (Cochran-Smith, 1995).

Permite-nos, ainda, sublinhar a relevância em ter sempre presente o que está em causa na formação tal como Esteves (2012) refere. Recorrendo ao que a autora considera estar em causa como propiciador da racionalidade crítica na intervenção curricular do trabalho docente, ou seja, a autonomia face ao currículo e criticidade em oposição à rotina do trabalho docente, e à submissão ao currículo e à tecnicidade, reconhecemos, igualmente serem dinâmicas subjacentes à preparação de futuros docentes.

O que temos vindo a analisar evidencia e reforça que a formação inicial para a diversidade cultural deve aliar-se ao que consideramos, tal como Darling-Hammond & Garcia-Lopez (2002), uma inevitabilidade, ou seja o ser *impossible to prepare tomorrow's teachers to succeed with **all** of the students they will meet without exploring how students' learning experiences are influenced by their home languages, cultures, and contexts; the realities of race and class privilege*⁵⁶ (p. 9).

⁵⁶ É impossível preparar os professores de amanhã para ter sucesso com **todos** os alunos que irão conhecer sem investigarem como as experiências de aprendizagem dos alunos são influenciadas pela sua língua, cultura e contexto de origem; e as realidades referentes à «raça» e à classe social. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Consideramos, assim sendo, que deve ser propiciado e investigado o conhecimento da realidade, de modo a que os futuros docentes possam, na sua formação inicial, ser confrontados com estes aspetos.

Tardif (2001) em consonância com o referido considera que

... multicultural education is no longer one more task for a trainer or one more topic in the curriculum, but rather part of an integrated, global practice in planning the strategies to be used by trainers, through the course material selected, the learning activities put forward, the interaction between trainers and students, the assessment of learning and the integration of students' cultural background. ⁵⁷(p. 6)

Sublinhamos o autor considerar que a Educação Intercultural não é mais uma tarefa para um docente ou mais um conteúdo a incluir no currículo, mas um conjunto integrado de elementos teóricos e práticos que se constituem como um contributo válido para a consecução dos objetivos da formação.

Defendemos, como vários autores já referidos, que uma Educação Intercultural se dirige a todos e não só quando a diversidade cultural é «visível», isto é destinada a todos e todas independentemente da sua origem seja esta de que cariz for. Pois como Porcher (1995), entre outros, sublinha o importante é estabelecer conexões.

Uma formação inicial que possibilite aos futuros docentes uma visão da escola como “um local de igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente da sua cor e da sua origem étnica” (Silva, 2006, p. 8).

López (2002) sublinhando a importância de a formação de professores não descurar a temática do racismo, recorre a Kailin (1994) para explicitar que a temática se deve estruturar em torno de duas vertentes: o racismo institucional e o racismo individual. No conhecimento relativo ao racismo institucional refere, entre outros, a análise e discussão em torno:

-das suas raízes históricas, e da sua definição;

⁵⁷ A educação multicultural não é mais uma tarefa para um formador ou um tópico a mais no currículo, mas sim parte de uma prática global e integrada na planificação de estratégias a utilizar pelos formadores, através do material selecionado, das atividades de aprendizagem propostas, da interação entre formadores e estudantes, da avaliação das aprendizagens e da integração do *background* cultural dos estudantes. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

-de manifestações na sociedade e do modo como pessoas de outra «raça» são mencionadas em textos e nos media.

No conhecimento referente ao racismo individual elege, entre outros, o conhecimento centrado:

- nas expectativas sobre as competências dos alunos de outra «raça»;
- no percurso social e nas experiências de vida dos futuros professores;
- nas manifestações de racismo individual ou subjetivo na interação entre professores e alunos e na cultura geral da escola.

A questão do antirracismo ou de qualquer outra forma de luta contra qualquer discriminação, apresenta-se como fulcral para uma escola que pretende promover a igualdade de oportunidades e, como tal, a formação inicial de professores tem, indiscutivelmente, um papel a desempenhar. Mujawamariya & Moldoveanu (2003) apontam, entre outras, algumas ideias: a promoção de uma educação antirracista onde a pedagogia crítica aufere um estatuto privilegiado por eleger o questionamento, e a reflexão crítica perante a hegemonia de determinados comportamentos e discursos, possibilitando a emergência de ações transformadoras, equacionando a educação como elemento integrante de um contexto social, político e económico.

Lembramos Cardoso (1996) quando coloca a hipótese de, no caso português, a «ausência» de uma educação que equacione o antirracismo se dever prioritariamente à sua não referência nas orientações constantes das políticas educativas; ao mito do português antirracista, este aliado ao colonialismo e à miscigenação, como já anteriormente referimos; e ainda a uma visão perpetuada pelo Projeto de Educação Intercultural, promovido pelo Secretariado Coordenador do Programa Entreculturas, ao sediar o referido projeto em escolas com alunos de culturas étnicas minoritárias. Consideramos que o autor ao mencionar esta última hipótese se refere a uma visão generalizada da não necessidade de inclusão da temática em outras escolas, por estas não estarem inseridas nos contextos selecionados para o desenvolvimento do mesmo, ou seja, uma visão de que atitudes racistas só emergem em contextos etnicamente heterogêneos, e que é nesses únicos contextos que devem ser problematizadas.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Conscientes de que qualquer programa de formação inicial de professores tem por base uma concepção de currículo, recordamos o já referido na Introdução, de que este terá efetivamente de incluir o seu contributo para a construção de uma abordagem intercultural, “enquanto corpo de aprendizagens socialmente necessárias: (i) à sociedade para se manter e desenvolver; (ii) a cada indivíduo para se integrar na sociedade” (Roldão, 2009). Perspetivamos, assim, uma organização curricular onde se tem de ter em conta as características do mundo e das sociedades que nos rodeiam, bem como, a realidade da inserção local (Leite, 2002b). Defendemos pois uma perspectiva de currículo como

O conjunto de processos de selecção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido amplo), ou seja, como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar. [...] nas relações que se estabelecem entre os diferentes actores, experiências e saberes, nos valores e crenças dos protagonistas da acção, nos papéis atribuídos aos diferentes sujeitos e nos que por eles são assumidos nas diversas dinâmicas, bem como na sua dimensão de intervenção e reconstrução social. (Leite, 2002b, pp. 89-90)

Sabendo-se que currículo é sempre um reflexo de “uma ideologia e uma concepção de Escola” (Leite, 2002b, p. 91), acreditamos que uma formação de professores alicerçada num currículo para a diversidade cultural assume um papel específico contribuindo para uma nova configuração da profissionalidade docente (Nóvoa, 1992). Esta nova configuração da profissionalidade docente deverá, a nosso ver, ser apropriada, pelos futuros docentes, na formação inicial de professores propiciando-lhes: (i) o reconhecimento da realidade docente como plural, complexa e dinâmica; (ii) o conhecimento sobre si próprios e o seu posicionamento num mundo multicultural; (iii) a identificação de fatores que originem discriminações sociais; (iv) a necessidade de promoção de um ambiente de inclusão para todas as crianças tendo como princípios o acesso e sucesso de todas, bem como os de justiça social e de valores democráticos (Arnesen et al, 2010 b). E, ainda, segundo Darling-Harmond et al (2005), deverá possibilitar-lhes a compreensão entre a interligação do modo como organizam o processo de ensino e aprendizagem e o que pretendem alcançar a fim de que os seus alunos atinjam as finalidades pretendidas.

O exposto conduz-nos à importância das competências a adquirir ou desenvolver pelos estudantes durante o seu percurso de formação. Neste momento é de esclarecer a noção de competência que seguimos neste estudo.

Identificamo-nos com Perrenoud (2001) quando reflete sobre a justificação da inclusão de competências nos currículos refutando opiniões contrárias, ou seja opiniões que expressam os conhecimentos não terem lugar em currículos orientados para o desenvolvimento de competências. Por isso, questiona: “como situar a abordagem por competências? [respondendo] manifestamente como uma tentativa de modernizar o currículo, de o inflectir, de tomar em consideração, além dos saberes, a capacidade de os transferir e de os mobilizar” (p. 40). O que Roldão (2003b) interpreta, recorrendo a Perrenoud (1995), como “saber em uso”. Para a autora “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)” (p. 20).

Cortés (s.d) considera ser essencial aos estudantes, futuros docentes, a compreensão de diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural, enumerando dez competências⁵⁸ que considera essenciais a sua aquisição ou o seu desenvolvimento:

- compreender o conceito de “outro” e de si próprio;
- compreender o significado de cultura subjetiva (valores, crenças...);
- compreender como se constroem as culturas;
- compreender diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural;
- compreender o que significa ser um país multiétnico;
- ser capaz de usar as chaves (os instrumentos) de compreensão da cultura objetiva e subjetiva;
- sentir-se à vontade com a diversidade linguística;
- ser sensível às *nuances* e ao poder da linguagem;
- ser um leitor competente e crítico dos media;

⁵⁸ Traduzidas e adaptadas por Ana Pires Sequeira e Luísa Solla.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- ser compreensivo (mas não paternalista - reconhecer que esta atitude pode levar facilmente a comportamentos mesquinhos) atitude fundamental numa perspetiva multicultural.

Da leitura e análise da proposta de Cortés inferimos a importância dos estudantes compreenderem as consequências na educação provenientes da globalização, tal como Leite (2002b) alerta, e que reproduzimos na citação de abertura deste ponto. Salientamos, também, as competências diretamente relacionadas com a identidade e a multiculturalidade, e, ainda, a direcionada para os media à qual somos particularmente sensíveis e que é, frequentemente, descurada. Consideramos que uma análise competente e crítica da informação propagada possibilita ao estudante, futuro docente, a tomada de posição criteriosa face a acontecimentos nacionais e internacionais e à tomada de decisões enquanto profissional crítico e reflexivo.

Um exemplo no campo educativo que nos surge como sintomático da necessidade de uma análise crítica dos media, prende-se com a divulgação dos *rakings* entre escolas como se de contextos homogêneos se tratasse. A divulgação destes dados não tem em conta outras variáveis (por ignorância ou por ocultação deliberada), designadamente o modo como os resultados são obtidos e as diferentes realidades escolares, passando-se para a opinião pública uma mensagem sobre o que deve ser o sistema educativo assente na avaliação sumativa, na competição e em formar cidadãos empreendedores para uma sociedade meritocrática. Em suma, e recorrendo a uma análise recentemente realizada e publicada, perpetua-se com esta prática o “formar futuros trabalhadores de preferência dóceis e conformados à ordem social dominante, esquece-se ou secundariza-se o papel da escola em formar pessoas, indivíduos capazes de serem felizes, e em formar cidadãos activos, intervenientes e críticos.” (Esteves; Rodrigues; Silva & Carita, 2015, p. 28).

Salientamos, ainda, a última competência listada por pressupor o reconhecimento da diferença, identificando-o como uma atitude crítica, propiciando, assim, aos estudantes, futuros docentes, o rejeitar de uma perspetiva de tolerância a todas as crenças e modos de estar em sociedade sem se ter em atenção os direitos humanos, e princípios democráticos de convivência

social. O que May (1994 referenciado por Leite: 2002b, p. 143) apelida de “multiculturalismo benevolente” considerando a sua importância na identidade cultural e étnica mas a pouca relevância nas interações e nas negociações entre grupos étnicos minoritários e grupos majoritários da sociedade de inserção.

Cientes de que os estudantes têm uma vivência de no mínimo, dezoito anos de existência ao ingressarem nos cursos de formação de professores, em que construíram ideias, conhecimentos, crenças, há que ter especial atenção ao modo como interpretam as competências para poderem vir a colocá-las em uso (Zeichner & Gore, 1990). Tal introduz a questão de se conhecer os estudantes, candidatos a professores, em que a relação docente/ estudante assume um importante papel, e reforça a nossa convicção de que *An effective preservice teacher education program is also essential for the successful implementation of multicultural education in the schools*⁵⁹ (Howard, 2006, p. 98).

A propósito da importância de trabalhar a compreensão dos estudantes, futuros docentes, Stoer & Cortesão (1999) consideram como fundamental que uma formação inicial de professores para a educação intercultural inclua:

- conteúdos das áreas de antropologia, sociologia e história por possibilitarem ao estudante a compreensão e a capacidade de uma leitura reflexiva e crítica quer de situações globais quer de contextos locais;
- “uma formação em educação que se admite poder suscitar capacidades de gestão da diversidade e de gestão do currículo, encontrando propostas educativas, em termos de dispositivos pedagógicos, adequados ao contexto e aos formandos com que trabalha.” (p. 87)

Também Zeichner (1993) defende que a formação de professores para a diversidade cultural deve possibilitar aos futuros docentes: (i) reflexão sobre as suas atitudes perante outros grupos diversos, bem como a compreensão do que é inerente à identidade cultural; (ii) reflexão sobre diversas formas de discriminação e de como perante elas atuar; (iii) conhecimento sobre características e estilos de aprendizagem; (iv) conhecimento sobre as relações entre a língua materna de um indivíduo, a cultura e a aprendizagem.

⁵⁹ Um programa eficaz de formação de professores é essencial para o sucesso na implementação nas escolas da educação multicultural. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Ainda no âmbito das competências que temos vindo a tratar, o Conselho da Europa, em 2006, conhecedor da necessidade, no espaço europeu, de formação dos futuros docentes no âmbito da diversidade sociocultural promoveu um projeto⁶⁰ envolvendo dezoito países, com a finalidade de, gradualmente, a temática ser introduzida na formação de professores. Sendo o objetivo central a produção de materiais de ensino, a aquisição e o desenvolvimento de novas competências não foram descuradas face aos desafios que a profissão docente enfrenta na sociedade atual. As duas principais linhas de orientação foram:

- it relates to teaching and teacher educators whose job it is to prepare new generations for a future of variety and differences;
- it regards sociocultural difference not as a neutral concept, but as one accompanied by discrimination and inequalities, which need to be combated through dynamic national policies - one of the Council of Europe`s major concerns.⁶¹ (Arnesen et al, 2010a, p. 19)

O projeto foi delineado para ser executado em três fases:

- fase 1 - entre 2006 e 2007 - envolveu a análise dos programas de formação de professores de modo a viabilizar a aquisição de competências necessárias para trabalhar em classes multiculturais;
- fase 2 - entre 2007 e 2008 - centrou-se na elaboração de um quadro de competências necessárias aos estudantes, futuros docentes, no campo da diversidade;
- fase 3 - entre 2008 e 2009 - focou-se na preparação de linhas de orientação, bem como sessões de formação para todos os principais intervenientes (*ibidem*).

A análise efetuada aos dados obtidos com a implementação do projeto possibilitou a elaboração de um quadro de competências (quadro 7) organizadas em três grupos: (i) ao nível do conhecimento e da compreensão (*knowledge and*

⁶⁰ Designado por "Policies and practices for teaching socio-cultural diversity" (Políticas e práticas para o ensino da diversidade sociocultural).

⁶¹ - dirigir-se a professores e formadores de professores cujo trabalho é preparar as novas gerações para um futuro de diferenças;

- considerar a diferença sociocultural não como um conceito neutro, mas aliado a discriminações e a desigualdades, que devem ser combatidas através de políticas nacionais dinâmicas - uma das principais preocupações do Conselho da Europa. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

understanding); (ii) da comunicação e das relações interpessoais (*communication and relationships*); (iii) da gestão e do ensino (*management and teaching*).

Quadro 7 - Competências a adquirir e ou desenvolver na formação inicial de professores

Conhecimento e compreensão	Comunicação e relações interpessoais	Gestão e ensino
Conhecimento e compreensão do contexto político, legal e estrutural da diversidade sociocultural	Estabelecer comunicação com alunos, pais e colegas de diferentes <i>backgrounds</i> socioculturais	Incluir a diversidade sociocultural no currículo e no desenvolvimento institucional
Conhecimento sobre os quadros internacionais e compreensão dos princípios-chave relacionados com a diversidade sociocultural educativa	Reconhecer os diferentes meios comunicativos e culturais inerentes às línguas presentes na escola	Propiciar a inclusão no ambiente de aprendizagem
Conhecimento das diferentes dimensões da diversidade (por exemplo: etnicidade, género,...) e compreensão dessas implicações na aprendizagem	Criar um ambiente livre de preconceitos e respeitoso na comunidade escolar	Modificar e selecionar métodos de ensino em face das reais necessidades dos alunos
Conhecimento de abordagens, métodos e materiais de resposta à diversidade	Motivar e estimular os alunos a uma aprendizagem individual e em cooperação	Avaliar criticamente os diferentes materiais de ensino (por exemplo: manuais, filmes, <i>média</i> ,...) face à diversidade
Capacidade de questionamento face a diferentes problemáticas socioculturais	Envolver os pais nas atividades escolares e em decisões a tomar	Recorrer a diversas abordagens culturais
Reflexão sobre a sua própria identidade e envolvimento com a diversidade	Mediar conflitos e atitudes de violência de modo a prevenir a marginalização e o insucesso escolar	Refletir e avaliar sistematicamente a própria prática e o seu impacto nos alunos

Fonte: Arnesen, A. L. et al. (2010a). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity - a framework of teacher competences for engaging with diversity*. (p. 64) Strasbourg: Council of Europe Publishing.
(traduzido e adaptado pela autora do estudo)

Como podemos observar o quadro apresenta três domínios de competências cuja aquisição e ou desenvolvimento foram consideradas como necessárias durante o percurso de formação dos futuros docentes para a diversidade sociocultural.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

O primeiro grupo de competências relacionado com o conhecimento e a compreensão foi considerado como um pré-requisito para incentivar os professores *to be sensitive to and respond effectively to diversity. These competences are based on a view of knowledge as reflective, critical and in a process of development*⁶² (Arnesen et al, 2010a, p. 65).

O segundo grupo centrado na comunicação e nas relações interpessoais pressupõe o compromisso docente nas respostas à diversidade, considerando ser o meio pelo qual *teachers create classroom and school conditions that are inclusive and where they built and sustain relationships based on trust and mutual respect*⁶³ (p. 66).

Finalmente, o terceiro e último grupo de competências tem como objetivo central a construção de um ambiente de cooperação, não discriminatório e propiciador de uma vivência comum de aprendizagem. Nesse âmbito estimula os professores a criarem ações conducentes *a supportive, caring and safe environment, positive social interaction and active engagement in learning*⁶⁴ (p. 67).

Algumas recomendações foram apresentadas por alguns dos países envolvidos⁶⁵ no decurso da implementação do projeto. Uma das recomendações prende-se com a necessidade de analisar o contexto de diversidade sociocultural em cada país e proceder a uma adequação a essa realidade. Outra das recomendações insere-se na necessidade de todas as medidas tomadas deverem ser secundadas por medidas de política educativa o que evidencia, mais uma vez, o já por nós anteriormente referido.

Uma das competências listadas que a nosso ver é de realçar prende-se com a prática de análise crítica de materiais de ensino, nomeadamente manuais escolares pois como refere Santomé (1997)

Todas as investigações centradas nos conteúdos que vêm sendo trabalhados na maioria dos centros de ensino concluem que existe um forte viés nas opções que são promovidas como “exemplificantes”, que são silenciadas

⁶² a serem eficazes e sensíveis na resposta à diversidade. Estas competências são a base de um conhecimento reflexivo, crítico e em constante desenvolvimento. (tradução da autora do estudo)

⁶³ professores criam condições inclusivas em sala de aula e na escola e onde constroem e sustentam relacionamentos baseados na confiança e no respeito mútuo. (tradução da autora do estudo)

⁶⁴ um ambiente de apoio, harmonioso e de segurança, numa positiva interação social e de envolvimento ativo na aprendizagem (tradução da autora do estudo)

⁶⁵ Áustria, Bulgária, Chipre, Estónia, França, Grécia, Noruega e Grã-Bretanha.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

realidades daqueles que não estão vinculados a expedientes de poder político, económico, cultural e religioso, isto é, das etnias e grupos sociais desfavorecidos e marginalizados (das mulheres, da classe trabalhadora, das pessoas de terceira idade, das pessoas pobres, desvalidas, de homossexuais e lésbicas, do mundo rural e marinho, dos meninos, meninas e adolescentes etc.) e do Terceiro Mundo. Esse silêncio de coletivos sociais importantes pode ser constatado de modo especial nos materiais didáticos que fecham as propostas curriculares, os livros-texto. (p.16)

Outros estudos indicam que, em regra, o trabalho em sala de aula se centra maioritariamente nos manuais escolares. Assim sendo, é importante que os estudantes, futuros docentes, tenham a possibilidade de analisar criticamente alguns desses materiais pois esta prática sensibiliza-os para o que realmente interessa quando tiverem de selecionar manuais. Favorece, igualmente, a sua sensibilização para a seleção, conceção ou adaptação de qualquer outro material a utilizar em sala de aula.

Salientamos esta prática porque também temos experiência de proporcionar regularmente, aos estudantes a análise de manuais escolares. O trabalho realizado, inicialmente em parceria com outro colega docente da mesma instituição ainda nos antigos cursos de formação (bacharelato e posteriormente licenciatura) para o 1º ciclo do Ensino Básico e posteriormente a título individual, tem revelado ser muito positivo. Solicita-se aos estudantes que analisem textos e imagens de um manual escolar tendo por base uma perspetiva holística da multiculturalidade, que entre outros elementos contemple: diversidade cultural, diversidade linguística, diversidade religiosa, género (por exemplo: papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher, brincadeiras atribuídas a meninas e a meninos), classes sociais, interação entre diferentes povos, promoção de valores (éticos, intelectuais, ético-sociais, realização, simbólicos, estéticos).

A dimensão da apropriação por parte de alguns estudantes da análise efetuada aos manuais escolares verifica-se na conceção de materiais a utilizar na prática em contexto. Materiais auxiliares à representação e à inclusão de diferentes grupos culturais, de diferentes manifestações religiosas, de diferentes «cores» existentes nas salas de aula onde decorre o seu estágio.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A aprendizagem efetuada, a nosso ver, conduz, também, os futuros docentes a perceberem a importância do intercâmbio cultural, da defesa da diversidade, e da tomada em atenção de a cultura do outro não ser apresentada como um mero objeto folclórico. Conduz, ainda, a perceberem que uma das finalidades da profissão docente passa por “construir hábitos nos meninos e meninas que lhes permitam levar em consideração outros povos e coletivos sociais nas análises da realidade que levem a cabo e nas tomadas de decisão nas quais se vejam implicados” (Santomé, 1997, p. 17).

Face ao exposto não podemos deixar de referir que em relação aos manuais escolares existentes em Portugal ainda há um longo percurso a fazer no âmbito da temática. As análises⁶⁶, por nós realizadas, a alguns manuais de Língua Portuguesa para os vários anos do 1º ciclo do Ensino Básico são disso testemunho. Também Gay (2000) a este propósito salienta o mesmo sobre o resultado da análise efetuada a alguns manuais escolares existentes nos Estados Unidos da América, reforçando a importância destes materiais por se constituírem como *a powerful way to expose students to ethnic groups, cultures, and experiences different from their own to which they may not have access in their daily life*⁶⁷ (p. 118).

Realçamos, ainda, a importância da análise crítica da literatura infantil como dispositivo pedagógico a implementar, aliada à leitura, análise e debate de obras de literatura multiétnica. A literatura assume, assim, o papel através do qual podem ser confrontadas desigualdades e injustiças sociais e atitudes discriminatórias, conduzindo a uma aceção que possibilite a recusa dessas práticas e ao encontro de soluções (Gay, 2000). Possibilita, igualmente, o confronto com outras culturas e modos de vida que, em regra, não são do conhecimento dos estudantes. Permite não só o reconhecimento da diferença, mas também pontos comuns de contacto, isto não só no reconhecimento de outros sistemas culturais, mas também de outros constructos identitários e modos de adquirir o conhecimento. Implica o ultrapassar de preconceitos e de desconfiança em relação ao «outro» e portanto o desenvolvimento de uma

⁶⁶ Enquanto coordenadora e elemento da equipa de avaliação e creditação de manuais escolares de Língua Portuguesa para o 1º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

⁶⁷ Um forte meio para expor os alunos a grupos étnicos, culturas e experiências diferentes das suas a que podem não ter acesso no seu dia-a-dia. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

competência intercultural. Ser competente interculturalmente implica o conhecimento de si próprio, dos outros e a capacidade de interagir, valorizando valores, crenças, atitudes e comportamentos (Guo; Lund & Arthur, 2009), ou seja no que se pode definir como uma

... combinação de atitudes, conhecimento, compreensão e *skills* aplicados na ação e que permitem a cada um, individualmente ou com outros, compreender e respeitar pessoas que têm afiliações culturais diferentes; responder apropriada, efetiva e respeitosa quando em interação com essas pessoas; estabelecer relações positivas e construtivas com elas; compreender-se a si próprio e aos outros com múltiplas afiliações culturais através de encontros com a "diferença". (Huber & Reynolds, 2014, referenciado por Silva, 2015, p.1264).

Consideramos os manuais escolares e as obras de literatura infantil como materiais de apoio ao trabalho docente consideramo-los tal como Stoer & Cortesão (1999) como dispositivos pedagógicos ao se vincularem como propostas educativas propiciadoras de pontes entre culturas, e, constituindo-se como elementos de comunicação. Por essa razão são muito úteis pois possibilitam "a «desocultação» de culturas tradicionalmente ausentes dos quotidianos escolares, suscitando aprendizagens significativas adquiridas num clima de relação e de troca de saberes, o que justifica a sua importância numa educação intercultural" (Leite, 2002b, p. 116).

Outra questão cuja importância consideramos, também, dever sublinhar, prende-se com a perceção dos futuros docentes sobre o que está implícito nas estratégias de ensino a adotar, nomeadamente face à diversidade sociocultural dos seus futuros alunos. Para que tal perceção ocorra terão que lhes ser proporcionadas experiências que possibilitem a compreensão de que as estratégias de ensino se fundamentam a dois níveis: um conceptual e outro instrumental. O plano conceptual envolve resposta a questões "como vou organizar a acção e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem. O plano instrumental operacionaliza-se respondendo à questão - com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?" (Roldão, 2009, p. 29).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A percepção destas questões e a respetiva apropriação por parte dos estudantes, futuros docentes, favorece práticas mais inclusivas, e mostra a impossibilidade de considerarem que as mesmas estratégias de ensino servem para todos os alunos, o que poderia contribuir para a exclusão de alguns (Stoer & Cortesão, 1999).

Realça-se, a este propósito, a necessidade de o estudante, futuro docente, se aperceber que só lhe será possível equacionar uma educação intercultural se “tiver consciência da diversidade cultural em que trabalha, consciência essa que exige uma atitude e práticas investigativas necessárias à identificação e compreensão do «arco-íris cultural» ao qual tem de oferecer propostas educativas adequadas” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 60). Terá pois de ter consciência de que só promoverá uma prática pedagógica nesta perspetiva se se posicionar criticamente perante as suas próprias conceções culturais.

Analisamos, agora, o papel dos docentes, formadores dos futuros professores. Ao apropriar-se a relevância de uma formação inicial para a diversidade cultural, por parte de todos os docentes formadores, alia-se o questionamento perante o próprio etnocentrismo. Howard (2006), a este propósito, indica-nos o terem de examinar as suas próprias ideias, bem como o estarem cientes da complexidade de preparação de docentes, inerente a todas as variáveis relativas ao conhecimento profissional, o que o autor designa como triângulo de realização (*achievement triangle*) onde coloca o conhecimento da própria prática (*knowing my practice*), do próprio formador (*knowing my self*) e dos seus estudantes (*knowing my students*).

Algumas das variáveis que Howard (2006) lista como relativas à complexidade do conhecimento profissional, sublinhando o papel dos formadores na sua apreensão por parte dos estudantes, são: o currículo, as relações humanas, a comunicação entre culturas e a competência cultural.

Tal implica, a nosso ver, o assumirem a diversidade como foco e, assim, inverterem (ou subverterem) o modo ou modos de equacionar os programas de formação inicial de professores (Arroyo, 2008). Dito de outro modo, reverem os fundamentos epistemológicos em que se baseiam, assumindo a importância de formar professores interculturais e não monoculturais. Professores conscientes

*de la nécessité de promouvoir un enseignement culturellement sensible, qui tienne compte des perspectives des élèves issus de divers groupes culturels, avec entre autres différentes identités de genre et de race et différents modèles linguistiques*⁶⁸ (Canen & Santiago, 2013, p.51). Professores capazes de compreender que a proficiência linguística na língua da escola, ou melhor na língua de ensino, é fundamental para o sucesso na aprendizagem de todos os alunos, em todas as áreas curriculares. Professores capazes de reconhecer, por exemplo, como as perceções, os juízos de valor, e a «leitura» do mundo que nos rodeia estão intimamente ligados à construção de identidades individuais e coletivas. Professores que não julguem a diversidade como um problema que se coloca à sua prática pedagógica mas sim como uma mais-valia, um enriquecimento de que podem usufruir.

Todavia relembremos o estarmos conscientes de que não é um processo fácil, é complexo com implicações de diversa natureza, como já o sublinhámos. Recorrendo a Arroyo (2008) destacamos que

As análises revelam que esse processo de interpretar e desconstruir olhares e representações sobre coletivos diversos e reeducar outros olhares é tarefa complexa na hora de reconhecer os cursos, de organizar os currículos, os tempos e espaços, as avaliações e a relação pedagógica entre educadores e educandos. Porque essas representações não estão apenas nos discursos, nem no olhar dos docentes, mas impregnam as estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar, da academia, do ensino, da pesquisa e da extensão, das avaliações e dos currículos. (pp. 15-16)

Ao referir, entre outros, o sistema educativo, o autor coloca-nos perante a importância de políticas educativas direcionadas para a diversidade cultural (Cochran-Smith & Fries, 2005, 2008) na formação inicial de professores.

Aliamos à complexidade do processo referida uma apreensão, designadamente referente aos docentes do Ensino Superior em Portugal (sejam das universidades ou dos politécnicos). Referimo-nos à necessidade de se apropriarem da

⁶⁸ da necessidade de promover uma educação aberta aos aspetos culturais, tendo em conta, entre outras, as perspetivas de alunos de vários grupos culturais, as suas diversas identidades, o género, a «raça», e modos diferentes de se exprimirem. (tradução da autora do estudo)

importância de um currículo que contemple a diversidade cultural, bem como quanto ao lugar que consideram dever o estudante ocupar na sua formação, ou seja: (i) ser objeto de formação; (ii) ser sujeito ativo na sua formação; (iii) ser sujeito e objeto de formação (Estrela, 2002).

Salientamos esta apreensão imbuída, ainda, dos diferentes modelos de formação de professores subjacentes às diferentes instituições, bem como as implicações decorrentes de se considerar ou não o estudante como sujeito central da sua formação, o que pressuporia uma relação dialética entre teoria e prática como o eixo central, assumindo-se, tal como defendeu Paulo Freire, o ato pedagógico como um ato político.

Salientamos ser no Ensino Superior que “os docentes não estão obrigados a nenhuma preparação específica para a docência” (Esteves; Rodrigues; Silva & Carita, 2015, p. 13).

Conscientes de que uma mudança na formação inicial envolve toda uma instituição, sublinhamos, tal como referiu um dos docentes de Setúbal entrevistados para este estudo (ver Apêndice VII-F.1) que “Primeiro é teres uma equipa, isto não assenta numa só pessoa. [...] Sim, isto não é um projeto individual”. A visão deste docente passa pela constituição de uma equipa de professores que, em cada instituição, exerça o papel de impulsionador de um currículo para a diversidade cultural, o que evidencia, mais uma vez, a necessidade de apropriação por parte dos docentes desta dimensão do ato pedagógico, designadamente como impulsionadores de uma organização curricular transdisciplinar. Evidencia, também, não só a necessidade de alteração dos programas de formação inicial de professores mas *aussi des changements dans la mentalité des formateurs à tous les niveaux d'intervention*⁶⁹ (Mujawamariya & Moldoveanu, 2003, p. 197), pois as opiniões e atitudes dos formadores face à diversidade cultural e à Educação Intercultural são de extrema relevância para que os estudantes atinjam as finalidades de uma Educação Intercultural, quando profissionais.

Uma das razões frequentemente apontada pelos docentes das instituições de formação como não propiciadora de uma abordagem intercultural relaciona-se

⁶⁹ Mas também mudanças na mentalidade dos formadores a todos os níveis de intervenção. (tradução da autora do estudo)

com os contextos de prática, ou seja, em estes não favorecerem a emergência das competências necessárias. A este propósito, coloca-se em causa a relevância atribuída, nos planos de estudo (e pelos docentes das instituições de formação) aos contextos reais onde a imersão se faz. A este propósito Zeichner (2014) refere a importância de “monitorizar e analisar cuidadosamente experiências de campo em escolas e comunidades culturalmente diferentes, que contemplem experiências de imersão cultural nas quais os futuros professores vivam em comunidades culturalmente diversas” (p.144). Evidencia-se, assim, a relevância do contacto e das experiências facultadas aos futuros professores de modo a que, através da sua análise, percecionem a diversidade cultural, na sociedade e nas escolas.

Uma das justificações apresentadas por alguns docentes do ensino superior para a não ocorrência destes estágios, em contextos reais de multiculturalidade, inscreve-se na inexistência desses contextos nas escolas onde os seus estudantes desenvolvem o estágio. Relembramos a desadequação desta justificação, sublinhado o que Stoer & Cortesão (1999) referem, refutando-o de um modo extremamente explícito:

É toda a problemática (ou não será antes a riqueza?) que decorre de nesta escola, naquela escola, estarem alunos mais ou menos misturados mais ou menos isolados, de idades diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e suburbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e de raparigas, que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris cultural (p. 59).

O papel do formador supervisor adquire, aqui, especial importância ao protagonizar a mediação entre o estudante e o contexto de estágio, nomeadamente na análise e reflexão conjunta face a atitudes, conhecimentos e competências inerentes a um professor intercultural, bem como no apoio à conceção de dispositivos pedagógicos. Assumimos, assim, neste estudo, o papel do formador supervisor como não-diretivo na tipologia definida por Alarcão & Tavares (2003), ou seja aquele que, entre outras, manifesta a capacidade de atender e apoiar as necessidades dos estudantes provenientes dos contextos de estágio.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Supervisores conscientes da necessidade de um currículo que contemple a diversidade cultural têm, assim, um importante papel a desempenhar na formação dos futuros professores, nomeadamente no âmbito do que Gay (2000), recorrendo a Diamond & Moore (1995), refere como três aspetos essenciais de intervenção docente: a organização e mediação cultural, e a coordenação do contexto social de aprendizagem.

Assim, o supervisor deve apoiar os estudantes estagiários na compreensão de que: (i) a cultura tem influência nas dinâmicas de uma sala de aula; (ii) o diálogo intercultural facilita o interrogar preconceitos, estereótipos e atitudes racistas; (iii) as competências culturais dos alunos são um recurso positivo para o processo de ensino e aprendizagem.

3. A Educação Intercultural nos Currículos de Formação Inicial de Professores em Portugal

Este capítulo apresenta a emergência da Educação Intercultural nos currículos de formação inicial de professores para o 1º ciclo do Ensino Básico, no Ensino Superior Politécnico público. Apresenta a opinião de responsáveis por essa emergência, nas instituições onde este estudo decorreu.

Sabendo-se que a Educação Intercultural é relativamente recente no Sistema Educativo Português, e que as escolas superiores de educação são, igualmente, instituições recentes de formação de professores, procurámos saber como esta temática foi emergindo, como objeto de formação, em cada instituição.

Dado que a estrutura dos currículos de formação inicial de professores está regulamentada pela tutela, designadamente através do Decreto-Lei nº 43/ 2007 de 22 de fevereiro (entretanto revisto em 2014), procedeu-se à respetiva análise de modo a verificar se aí são ou não contempladas orientações propiciadoras de uma preparação dos futuros professores para a Educação Intercultural.

O referido Decreto-Lei é resultante da adequação dos cursos de formação inicial de professores ao Processo de Bolonha, e decorre da segunda alteração efetuada à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

O modelo de ensino aprendizagem proposto no âmbito do Processo de Bolonha assenta no desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes que frequentam o Ensino Superior. Estas são consideradas de três tipos: instrumentais, interpessoais e sistémicas (Wagenaar, s.d). Para cada tipo de competência são definidas capacidades a desenvolver ou a adquirir:

- as competências instrumentais representam capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas;
- as competências interpessoais representam capacidades individuais como as relacionadas com a vivência social (designadamente as referentes à interação social e à cooperação);
- as competências sistémicas representam capacidades referentes à articulação de todo o sistema (sendo necessária a aquisição prévia de competências

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

instrumentais e interpessoais, nomeadamente a articulação da compreensão, a sensibilidade e o conhecimento).

Não sendo um dos objetivos deste estudo analisar o proposto para avaliação dos estudantes em cada uma das competências referidas, e não descurando a importância de cada uma, sublinhamos a referência explícita à inclusão nas competências interpessoais de uma atitude positiva e do saber agir com a diversidade e a multiculturalidade, bem como o comprometimento com diferentes etnias.

3.1. O quadro normativo

A análise documental do quadro normativo teve por finalidade verificar se existem ou não orientações da tutela para a inclusão da temática da Educação Intercultural nos currículos de formação inicial de professores. Assim, foram analisados os seguintes instrumentos legislativos:

- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro que integra o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico e Secundário;
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto “Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”;
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto “Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico”.

Numa primeira fase, a análise documental efetuada pretendeu verificar da existência ou não de indicadores explícitos direcionados à temática em estudo, seguindo-se uma segunda fase onde se pretendeu inferir indicadores implícitos, ou seja, disposições gerais que, indiretamente possam sustentar a promoção da Educação Intercultural nos currículos de formação inicial.

Procede-se, em seguida, à apresentação dos dados obtidos para cada um dos normativos analisados, ou seja dos indicadores explícitos e implícitos referentes à temática em estudo.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro

O Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro estabelece, tal como se expressa no seu Artigo 1º, “o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”.

Alguns dos pressupostos plasmados no texto introdutório relembram:

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- a exigência de um corpo docente de qualidade face ao desafio da qualificação dos portugueses;
- a alteração da estrutura do Ensino Superior em ciclos de estudos, decorrente da adesão ao Processo de Bolonha;
- o nível de qualificação do corpo docente passar a ser do nível de mestrado, não só na sua preparação como na sua valorização socioprofissional.

Relativamente às componentes de formação (Artigo 14º) não se encontra qualquer referência que possa ser tomada como indicadora de uma preocupação específica com a Educação Intercultural.

Quadro 8 – Análise ao Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro

Artigo 14º
Componentes de formação
<p>1 - Os ciclos de estudo organizados (...) incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Formação educacional geral;b) Didácticas específicas;c) Iniciação à prática profissional;d) Formação cultural, social e ética;e) Formação em metodologias de investigação educacional; ef) Formação na área da docência.
<p>2 - A componente de formação educacional geral abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino.</p>
<p>4 - As actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras:</p> <p>d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.</p>
<p>5- A componente de formação cultural, social e ética abrange, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none">a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo;b) O alargamento a áreas do saber e cultura diferentes do seu domínio de habilitação para a docência;c) A preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A análise do quadro 8 permite, contudo, concluir que há disposições que podem favorecer, implicitamente, a abordagem da multiculturalidade/ interculturalidade. Sustentamos esta ideia nos seguintes factos:

- no ponto 1 - ao considerem-se as “exigências do desempenho profissional” inclui-se a componente de formação cultural, social e ética;
- no ponto 2 - por salientar a “relação com a comunidade”;
- no ponto 4 - ao considerar-se que os futuros docentes devem ter uma formação que lhes permita “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”;
- no ponto 5 - face às propostas de: “(i) sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo; (ii) alargamento a áreas do saber e cultura diferentes do seu domínio de habilitação para a docência; (iii) a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente”.

Assim, assume-se, neste estudo, a impossibilidade da existência de qualquer formação direccionada para o acima transcrito, se não houver uma formação centrada na temática em estudo.

Realça-se ser a orientação expressa de sensibilização, nomeadamente no que se refere a uma das alíneas da componente de Formação Cultural, Social e Ética.

Todavia o exposto nos Artigos 15º (ponto 4) e 16º (ponto 9) vem, de algum modo, restringir o plasmado nas componentes de formação, pois ao definirem a estrutura curricular, respetivamente, do grau de licenciado e do grau de mestre, distribuem os créditos relativos à componente de Formação Cultural, Social e Ética pelas componentes: Iniciação à Prática Profissional (licenciatura), Prática de Ensino Supervisionado (mestrado) e em ambos os graus pela componente de Formação Educacional Geral.

Realça-se, ainda, nos artigos referentes às escolas cooperantes (Artigo 18º) e aos orientadores cooperantes (Artigo 19º) não haver qualquer menção à inclusão, sempre que possível, de contextos multiculturais, bem como as indicações para a seleção dos orientadores cooperantes só se centrarem na “formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão”.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Face aos Artigos 8º e 9º remeterem para o Perfil geral de desempenho profissional e para os Perfis específicos de desempenho profissional, respetivamente, o Decreto-Lei nº 240/2001 e o Decreto-Lei nº 241/2001, ambos de 30 de Agosto, procedeu-se, igualmente, à sua análise.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto

O Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto estabelece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Estabelece, ainda, ter como finalidade a constituição do quadro de orientação para a organização dos cursos de formação inicial destes docentes e para a sua correspondente qualificação profissional, bem como para a acreditação dos respetivos cursos.

No texto introdutório salientam-se as “exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são impostos”. Reconhece-se, assim, a exigência de uma formação inicial que propicie, aos futuros profissionais adequarem a sua prática pedagógica a todos os desafios a ela inerentes, bem como da perceção da necessidade de uma formação contínua.

O perfil geral de desempenho destes docentes está organizado por referenciais, a saber: (i) Dimensão profissional, social e ética; (ii) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; (iv) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A análise efetuada contemplou cada uma das dimensões acima apresentadas. Os dados obtidos encontram-se expressos no quadro 9, organizados por indicadores explícitos à abordagem à temática em estudo e/ou indicadores implícitos propiciadores dessa abordagem.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Quadro 9 - Análise ao Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto

Dimensão profissional, social e ética	
Indicadores explícitos	Indicadores implícitos
<p>2- b) ... <i>responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, (...) e no quadro de uma construção social negociada (...) reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;</i> d) <i>Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;</i> e) <i>Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;</i></p>	<p>2- c) <i>Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade...</i></p>
Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	
Indicadores explícitos	Indicadores implícitos
<p>2- g) <i>Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;</i></p>	<p>2- i) <i>Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;</i></p>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	
Indicadores explícitos	Indicadores implícitos
<p>2- a) <i>Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;</i> c) <i>Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;</i> f) <i>Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;</i></p>	<p>2- e) <i>Promove interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;</i></p>
Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	
Indicadores explícitos	Indicadores implícitos
<p>2- d) <i>Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;</i></p>	<p>2- b) <i>Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;</i></p>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Conforme se pode verificar qualquer uma das dimensões sobre as quais o perfil geral de desempenho incide apresenta indicadores explícitos de abordagem à temática em estudo.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto

O Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto estabelece os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico. Estabelece, também, tal como no referente ao decreto-lei anteriormente apresentado, ter como finalidade a constituição do quadro de orientação para a organização dos cursos de formação inicial destes docentes e para a sua correspondente qualificação profissional, bem como para a acreditação dos respetivos cursos.

A análise efetuada contemplou exclusivamente o estabelecido como perfil específico do professor do 1º ciclo do Ensino Básico (constante do Anexo nº 2), por ser relativo ao nosso campo de estudo.

Analisaram-se, assim, as duas vertentes contempladas, a saber: a conceção e desenvolvimento do currículo, e a integração do currículo.

Esta última vertente estabelece os perfis específicos por áreas, nomeadamente: (i) Língua Portuguesa; (ii) Matemática; (iii) Ciências Sociais e da Natureza; (iv) Educação Física; e (v) Educação Artística.

Em seguida, no quadro 10, apresentam-se os dados apurados.

Os dados referentes à vertente “Conceção e desenvolvimento do currículo” evidenciam indicadores explícitos referentes à temática em estudo.

Não se encontram referências diretas ou indiretas à temática em estudo em relação à integração do currículo em Matemática e Educação Física.

Realça-se que em Língua Portuguesa se contempla a diversidade linguística patente no Sistema Educativo se se promover a aprendizagem da língua portuguesa enquanto língua segunda.

Quanto a Ciências Sociais e da Natureza e Educação Artística realça-se, por exemplo: (i) a construção de uma cidadania responsável; (ii) o respeito pela diferença e convivência democrática; (iii) a valorização do património artístico e ambiental da humanidade.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Quadro 10 - Análise ao Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto

Conceção e desenvolvimento do currículo	
Indicadores explícitos	Indicadores implícitos
<p>1-...desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.</p> <p>2-</p> <p>b) Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;</p> <p>c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;</p> <p>i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;</p>	<p>2-</p> <p>j) Promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;</p> <p>l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, (...).</p>
Integração do currículo	
Indicadores explícitos	Indicadores implícitos
<p>2- No âmbito da educação em Língua Portuguesa,...</p> <p>f) Promove nos alunos de diferente língua materna a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.</p> <p>4- No âmbito da educação em Ciências Sociais e da Natureza,...</p>	

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

<p><i>d) Promove a apropriação de referentes espaciais, temporais e factuais, que permitam aos alunos construir a sua identidade e situar-se no tempo e no espaço local, nacional e mundial, com recurso a elementos da história, da geografia e dos contextos sociais;</i></p> <p><i>f) Desenvolve aprendizagens no domínio das ciências, conducentes à construção de uma cidadania responsável, nomeadamente no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática.</i></p> <p>6- No âmbito da Educação Artística,...</p> <p><i>c) Desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.</i></p>	
--	--

3.2. Breve historial da introdução da Educação Intercultural na formação inicial de professores

Mas o que é preciso é criar desassossego.

Zeca Afonso (1985)

A frase proferida, numa entrevista⁷⁰, dada pelo músico, poeta e cantor Zeca Afonso com que iniciamos este ponto, afigura-se-nos como uma metáfora apropriada ao desempenho de alguns docentes ao proporem às suas instituições, a introdução da temática da diversidade cultural e de uma perspetiva intercultural na formação inicial de professores.

A mudança provoca alguma desconfiança e conseqüente perturbação e, quando tal ocorre, a correlação de forças entre o corpo docente é testada. Decidimos ouvir os professores responsáveis pela introdução desta temática, quer nos currículos da Licenciatura em Educação Básica quer dos mestrados que habilitam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico, nas oito escolas incluídas no nosso estudo. A sua atitude em favor da mudança conseguiu *criar* [o] *desassossego* que possibilitou que esta temática ganhasse, nas suas instituições, um lugar na formação de professores que as escolas básicas já exigiam.

Embora a auscultação destes responsáveis, por inquérito por entrevista, faça já parte do desenvolvimento da pesquisa empírica, decidimos antecipar, neste ponto, a apresentação dos dados recolhidos, porque estes permitem enquadrar e contextualizar o que pretendíamos estudar.

Identificámos oito instituições que, de algum modo, contemplam a temática em estudo. Tentámos, em cada instituição, perceber alguns aspetos junto do responsável ou responsáveis pela sua emergência, designadamente os relacionados com: (i) motivações e razões do interesse pela diversidade cultural; (ii) introdução e desenvolvimento da problemática na instituição; (iii) avaliação

⁷⁰ Entrevista conduzida por Viriato Teles e publicada no semanário *Se7e* de 27 de novembro de 1985.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

da situação atual dos currículos; (iv) opiniões sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico.

Elaborámos um inquérito por entrevista⁷¹ que foi respondido por dez docentes, de sete escolas, não sendo possível obter qualquer informação referente a uma das instituições⁷².

Como se pode verificar no quadro 11, houve três escolas onde foram inquiridos dois docentes enquanto responsáveis.

Em seguida, apresenta-se o perfil dos inquiridos⁷³, por escola, e como se pode constatar são, em regra, docentes com vários anos de experiência no Ensino Superior Politécnico público tendo, a maioria, o mesmo número de anos de experiência em cursos de formação inicial de professores para o 1º ciclo do Ensino Básico.

⁷¹ Ver ponto 4.1. e Apêndices: V e VI.

⁷² Há, também, a referir que no caso de outra instituição (Leiria) os dados e opiniões recolhidas não foram provenientes do inquérito por entrevista mas sim de textos produzidos pelo docente que gentilmente os disponibilizou por tratarem, de algum modo, as questões colocadas no "Guião do Inquérito por Entrevista a Docentes".

⁷³ À data das entrevistas. A saber: docentes de Setúbal em junho de 2012 e os restantes no ano letivo de 2014/ 2015.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Quadro 11 - Perfil dos professores responsáveis, em cada instituição, pela introdução da Educação Intercultural na formação inicial de professores

Inquiridos	Instituição	Perfil (à data das entrevistas)						
		Género	Categoria profissional	Grau académico/ Área científica	Unidades curriculares lecionadas que contemplam a temática em estudo	Anos de experiência na FI de professores do 1º ciclo do EB	Anos de experiência no Ensino Superior Politécnico público	Publicações sobre a temática em estudo
A.1	Beja	F	Prof. ^a adjunta	Doutoramento Psicologia	Sim	25	25	Sim
B.1	Coimbra	F	Prof. ^a coordenadora	Doutoramento Psicologia	Sim	17	17	Sim
C.1	Leiria	M	Prof. coordenador	Doutoramento Antropologia Social	Sim	28	28	Sim
D.1	Lisboa	M	Prof. coordenador (aposentado)	Doutoramento Ciências Sociais	Sim	25	25	Sim
D.2	Lisboa	F	Prof. ^a adjunta (aposentada)	Doutoramento Didática das Línguas	Sim	20	20	Sim
E.1	Santarém	F	Prof. ^a adjunta	Mestrado Ciências da Educação (em doutoramento)	Sim	10	13	Sim
E.2	Santarém	F	Prof. ^a coordenadora	Doutoramento Ciências da Educação	Sim	9	29	Sim
F.1	Setúbal	M	Prof. coordenador	Mestrado Ciências da Educação	Sim	26	26	Sim
F.2	Setúbal	F	Prof. ^a adjunta (aposentada)	Mestrado Ciências Sociais	Sim	24	24	Sim
G.1	Viseu	F	Prof. ^a coordenadora	Doutoramento Ciências da Linguagem	Sim	23	23	Sim

3.2.1. Motivações e razões do interesse pela temática

As motivações e razões do interesse pela temática são de ordem diversa, pois decorrem tanto das experiências pessoais como das profissionais.

As experiências pessoais surgem designadamente ligadas ao interesse pelo conhecimento sobre diferentes culturas, bem como ao contacto vivenciado quer em viagens de lazer quer profissionais. Também o contacto com docentes de outros países, durante a obtenção de formações no âmbito de mestrados ou de doutoramentos foi outra razão marcante, pois possibilitou “a oportunidade de estabelecer encontros com pessoas de diferentes nacionalidades, grupos étnicos, linguísticos e religiosos” (A.1).

Podemos considerar haver um fator comum, ou seja, um fator que, de algum modo, contribuiu para despoletar o interesse pela temática, relacionado não só com as vivências de nível pessoal como com os diferentes contactos realizados a nível profissional, incluindo os efetuados aquando da frequência, no estrangeiro, de formações pós-graduadas.

Também ao nível da formação inicial, as licenciaturas em Antropologia e Sociologia foram motivadoras. Docentes de Leiria (C.1), Setúbal (F.1) e Lisboa (D.1) referem expressamente a sua formação inicial em Antropologia como um elemento marcante no despoletar do interesse pela temática, enquanto uma das docentes de Santarém (E.1) refere, a este propósito, a licenciatura em Sociologia. As formações posteriores, para a quase totalidade, contemplaram a temática. Sendo estas formações já realizadas numa fase de maturidade profissional, ou melhor numa fase em que já possuíam alguma experiência profissional, a opção pela sua escolha denota, a nosso ver, o interesse e a motivação no aprofundamento de conhecimentos, por parte destes docentes.

As diferentes experiências profissionais foram, sem dúvida, outro forte contributo para que tal motivação e interesse ocorressem. Um exemplo do exposto apresenta-se em seguida.

Quando ainda lecionava numa Escola do 2º ciclo do E.B., fui integrada num projeto, promovido pelo Ministro da Educação à época (Eng. Roberto Carneiro), cujo objetivo era a integração de minorias, respondendo assim a problemas que se colocavam à instituição escolar. Tratava-se de uma

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

escola, na periferia de Lisboa, que integrava alunos provenientes de meios socio económicos elevados e alunos originários das ex-colónias, a maior parte deles residindo em bairros degradados. Embora o projeto tenha sido implementado, não houve nenhuma formação dos intervenientes, o que ditou em parte o seu fracasso. O meu interesse, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, pela temática decorreu assim das minhas vivências e da minha história de vida. (D.2)

Razões de outra ordem centram-se na observação e análise da realidade político-social e nas evidentes implicações no sistema educativo português. Vejamos exemplos:

Foram também importantes algumas mutações sociais que então ocorriam como a intensificação da globalização e migrações associadas, o crescente colorido étnico e cultural em muitas escolas portuguesas em zonas suburbanas, o ambiente reformista que então era vivido. (D.1)

O conhecimento da realidade, a observação da realidade, a leitura de jornais, o conhecimento que vamos tendo das leituras que vamos fazendo, mostrou-nos que a realidade das escolas portuguesas era outra. Os professores tinham de ser capazes de trabalhar em contextos de heterogeneidade, de diversidade, que não era só de estatuto social, económico, era, também, linguístico e cultural. Já tínhamos dados que mostravam que era assim, não era? E, não estávamos sozinhos, no resto da Europa e nos outros países já estavam a fazer isso há muito tempo. (F.2)

As mutações sociais, o conhecimento da realidade foram, entre outros fatores, “motores” para iniciar a problematização sobre a necessidade de inclusão da temática na formação de docentes, considerando-se, assim,

... que o investimento nesta área era particularmente oportuno numa fase em que, em Portugal, estava a começar um novo modelo de formação inicial de educadores e de professores que, por acaso, era coincidente com transformações demográficas, sociais, étnicas e culturais que ocorriam na sociedade e no seio do sistema educativo português. Neste contexto, os futuros docentes deveriam adquirir saberes e competências para

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

criticamente nele desempenharem as suas funções em favor da qualidade da educação e da igualdade de oportunidades. (D.1)

Como se pode verificar no quadro 11, os dez docentes inquiridos lecionam ou lecionaram (caso dos docentes aposentados) unidades curriculares em cujo programa constava a temática em estudo.

Aliada a esta prática mais recente, decorreram outras visto a maioria destes docentes já trabalhar a temática antes da adequação dos currículos decorrente do Processo de Bolonha.

Acresce que estes docentes já tinham revelado interesse por esta temática anteriormente, tendo proposto o seu estudo na formação contínua, nos cursos de estudos superiores especializados, nos cursos de formação complementar destinados a docentes do 1º ciclo do Ensino Básico e, ainda, como opção em outros cursos de formação inicial. Um exemplo de abordagem da temática, designadamente nos cursos de formação complementar, é-nos dado pela docente de Setúbal ao referir a sua participação num desses cursos lecionando uma “cadeira [que] tinha uma designação clara, Comunicação Intercultural” (F.2).

Podemos pois afirmar, mais uma vez, que sendo docentes com longa experiência profissional, já trabalhavam a temática antes da adequação dos cursos decorrente do Processo de Bolonha. O excerto seguinte é disso também exemplo.

E foi lá [Estados Unidos] que entrei em contacto com a Educação Multicultural e quando vim trouxe uma série de literatura já relacionada com isso. Depois desenvolvi mais esse trabalho quando começámos aqui, em 1989, a trabalhar nas ESE (s), na ligação que tínhamos com o professor Don Davies e a professora Vivian Jonhson, porque havia os protocolos com a Universidade de Boston (Estados Unidos). E aí sim, aí é que essas coisas foram levadas mais em profundidade, principalmente na relação escola-famílias, que era a componente por nós trabalhada. (F.1)

Acrescenta, ainda, que a partir de 1987, ano em que começou a ser preparado o currículo da Escola Superior de Educação de Setúbal, o grupo de trabalho a que pertencia considerou logo inicialmente a inclusão da temática nos planos de

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

estudo, à época bacharelatos, para formação de educadores de infância e professores do Ensino Primário.

Outro aspeto que o mesmo docente, também refere como inovador e relevante prende-se com a criação do Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação (CIOE) que, entre outras atividades, editava um boletim, o qual

... a partir do nº 6 (Inverno/Primavera 1996) passou a chamar-se “Multicultural” e era, de facto, a única publicação, no país, nesta área [...] O boletim cumpria uma vertente muito interessante para os professores que estavam nas escolas, dando-lhes ideias, materiais. Tínhamos a perspetiva de que os professores sabem trabalhar desde que disponham de materiais. A dificuldade é muitas vezes encontrar os materiais e nós fazíamos isso. (F.1).

Dissertações, livros, capítulos de livros, artigos e comunicações, bem como o envolvimento em diversos projetos são, também, práticas destes docentes. Os projetos desenvolvidos têm sido de diversa ordem, alguns sediados nos centros de investigação de pertença, outros provenientes de propostas às escolas onde exerciam, outros, ainda, por iniciativa própria, coadjuvados por outros colegas.

O caso da escola de Setúbal é paradigmático do referido, visto ter sido o convite efetuado a uma docente da escola, pelo então designado Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP)⁷⁴, para formação de docentes a lecionar português em diversos países que mostrou a pertinência de um ensino do português enquanto língua não materna e o posterior investimento nesta área, por parte de alguns docentes da instituição.

3.2.2. Introdução da temática na instituição e seu desenvolvimento

Considero que o reconhecimento da necessidade de inclusão dessa temática era de amplo acordo e teve como oportunidades de inclusão e reforço as diversas mudanças dos planos de estudos que as instituições de ensino superior foram realizando ao longo dos anos. A temática em referência assumiu-se como UC obrigatória no plano de estudos dos 4

⁷⁴ Atual Instituto Camões.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

curso (Educação de Infância, Professores 1ºCEB, Animação Cultural e Educação Comunitária e Educação Social), com a adaptação aos diferentes perfis profissionais. (E.1)

Na maioria das instituições, como verificámos, a temática foi introduzida antes da adequação dos cursos de formação inicial de professores decorrente do Processo de Bolonha. O excerto acima apresentado é disso um testemunho.

Contudo, em todas as escolas, não foi pacífica a sua introdução nos planos de estudo por parte de alguns docentes das instituições.

Para além do reconhecimento geral da importância da interculturalidade na formação, não existiu uma tomada de decisão explícita e determinada por parte de todos os docentes. Diria que esse reconhecimento foi variável, desde os entusiastas que tomaram a liderança até a alguns relativamente indiferentes cujo consenso foi tácito. Não creio que essa indiferença tivesse um fundo ideológico que negasse a importância e oportunidade da educação intercultural. Penso que era devida, sobretudo, a falta de formação e sensibilização face à temática e por algum sentimento de que não seria prioritária na formação para além do que já era feito. Claro que ao longo do tempo aquela indiferença foi sendo atenuada. (D.1)

Outro testemunho da mesma escola:

Foram vários anos de luta com algumas vitórias e muitas derrotas. A instituição, de um modo geral, não considera (va) a temática pertinente e com “peso” científico. Ainda hoje não é consensual, embora haja mais “defensores”. (D.2)

São os docentes de Lisboa que, com maior acuidade, referem não ter sido “pacífica” a introdução da temática nos currículos, conquanto o docente de Leiria, também, o refira.

Tal provoca alguma surpresa visto Lisboa ser um distrito onde a diversidade cultural e linguística está patente e, sem dúvida, com repercussão nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico.

A escola de Setúbal, segundo um dos inquiridos, foi pioneira na introdução da temática nos currículos de formação inicial de professores para o 1º ciclo do Ensino Básico:

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

... nessa altura, poucos tinham apetência por esta área. Era uma área muito pouco falada; era eu e, um pouco mais tarde, o [referência a um colega de Lisboa]. Alguém, daqui a uns tempos, é capaz de fazer uma pesquisa exaustiva e demonstrar que eu estava errado. Não me importo nada de reconhecer que estava errado, mas não tenho essa prova empírica. A ideia que tenho é que foi a ESE de Setúbal, de facto, a primeira escola a introduzir esta componente, de uma forma explícita, nos seus programas. Não tenho a menor dúvida disso! (F.1)

E acrescenta:

Nós planeámos a intervenção para os três anos de bacharelato [...] do Pri. Tínhamos, logo no 1º ano, uma disciplina onde aparecia explicitamente a educação multicultural, eram os "Contextos Educativos do Meio Físico e Social". No 1º semestre era o "Conhecimento do Real", centrado no conhecimento do distrito. [...] No 3º ano, eram as didáticas e aí começavam a aparecer trabalhos dos estudantes ligados à Educação Multicultural. Privilegiámos sempre a produção de materiais; que materiais produzir para a Educação Multicultural. (F.1)

A realidade acima descrita nos cursos de bacharelato (posteriormente nas licenciaturas) não era extensível a outras áreas científicas dos planos de estudo. Contudo, aliava-se o trabalho existente na formação inicial à conceção e desenvolvimento de projetos, nomeadamente o reconhecido como Projeto da Quinta da Princesa, já referenciado no capítulo 1. Este e outros projetos permitiram produzir conhecimento que deveria ter sido transposto para todas as áreas científicas que compunham os planos de estudo da formação inicial de professores, à época. Interrogamos se o terá sido ou se terá contribuído, exclusivamente, para aumento e aprofundamento de conhecimento dos docentes neles envolvidos, bem como para a sua prática pedagógica. Porém, o reconhecimento que a temática era trabalhada surge-nos, por exemplo, pelo testemunho seguinte, já referente a anos posteriores. Este reconhecimento prende-se, principalmente, com o conhecimento adquirido fruto do trabalho desenvolvido, por alguns docentes de Setúbal no âmbito das línguas e do ensino do português enquanto língua não materna, em vários países de língua oficial portuguesa.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Na instituição em que iniciei a docência, ESE de Setúbal, a temática era já reconhecida e amplamente trabalhada por docentes pertencentes a diferentes domínios científicos, com implicação na formação de professores. Da breve passagem pela instituição pude recolher informação relevante e referenciais fundamentais para que, na instituição seguinte, ESE de Santarém, pudesse assumi-la como responsabilidade. (E.1)

O modo de abordar esta temática variava de escola para escola. Em alguns casos foi seguida uma perspetiva de que as questões da diversidade cultural e linguística estavam associadas às necessidades educativas especiais. Tomemos como exemplo o seguinte:

A UC de Educação Inclusiva integrou o plano desde o início, uma vez que já era uma Unidade que fazia parte (ainda que com outras nomenclaturas - Introdução à Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais; Educação Diferenciada) dos planos de estudo propostos na Escola Superior de Educação a partir da sua fundação. (A.1)

Outra via surge, como já referimos, por influência da Antropologia e da Sociologia. A Sociolinguística foi outra das vias, embora como disciplina opcional: "... lecionava uma UC opcional de Sociolinguística, onde a temática era abordada, ..." (G.1).

Ainda outra se prende com a tomada de consciência de docentes das Ciências da Educação, pois "ao estarem [Ciências da Educação] excessivamente centradas sobre a didáctica e a pedagogia, dificilmente poderiam progredir numa investigação sólida sem a análise do processo educativo como um processo sócio-cultural" (C.1).

Com a alteração ocorrida na formação inicial de professores decorrente do Processo de Bolonha e das diretrizes plasmadas no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, a temática foi considerada, pelas instituições, igualmente, de diferentes modos.

Houve a necessidade de justificar a sua introdução perante outros colegas:

Porque, desde logo no departamento de línguas, a discussão que se fez, na qual tu também participaste, considerou-se que fazia sentido. E, depois, eu acho que a justificação que apresentámos em Conselho Científico para

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

propor essa dimensão, foi considerada pertinente e bem-feita, [...]. Porque, como todos nós sabemos, quando se discutem currículos e horas há sempre um lado corporativo que vem ao de cima, e as pessoas querem saber [...] ora, nós penso que, e aí já não é mérito meu, é mérito de um conjunto de pessoas, do qual tu fizeste parte também, que consegui justificar perante os colegas e pelos vistos também perante quem aprovou o curso, que fazia sentido que isso entrasse. (F.2)

Outra via foi a da sugestão aos outros docentes da instituição para inclusão de novas unidades curriculares: “Há cerca de 10 anos, com a reformulação dos antigos cursos de formação e professores, sugeri a inclusão de uma unidade curricular intitulada na altura “Educação Multicultural e Cidadania”, a qual leccionei vários anos” (B.1). Houve, assim, consenso no corpo docente de Coimbra. Tal, também, ocorreu em relação ao corpo docente de Viseu por se considerar “uma temática considerada atual nos planos de estudos de cursos de formação de professores, [...] com a criação do curso de Educação Básica, foi introduzida uma UC curricular de PLNM” (G.1).

Outras vias decorreram das realidades vividas pelos estudantes em contexto de estágio, pois “os futuros professores encontravam nas escolas forte apoio, como por exemplo o aumento do número de alunos imigrantes e/ou filhos de imigrantes” (E.1). Tal proporcionou o aparecimento “como tema de pesquisa para muitos trabalhos finais” (E.2).

A avaliação e acreditação a que os cursos de Ensino Superior foram (e estão) sujeitos através da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) foi, igualmente, outro modo de inclusão da temática, conforme nos refere a docente de Beja.

A avaliação decorrente do processo de certificação da Agência A3es levou a inserir na Licenciatura de Educação Básica Ucs de opção (que não tínhamos anteriormente) entre as quais se propôs a de Educação Intercultural [...]. Esta decisão não provocou qualquer polémica a nível interno e também não mereceu críticas negativas da parte da Comissão de Avaliação Externa. (A.1)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A mesma docente acrescenta que, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, o tema é tratado na unidade curricular “Educação Inclusiva” cuja contextualização se centra “no teor da declaração de Salamanca cujo conceito de NEE é perspectivado de modo amplo onde se integram as diferenças de natureza cultural” (A.1).

Embora o consenso para a inserção da temática, por parte do corpo docente, fosse uma realidade, a legislação e a compartimentação proveniente dos créditos atribuídos a cada componente de formação foram referidas por uma das docentes de Santarém como dificuldades, pois com “a necessidade de reduzir as componentes que não são das ciências da educação foi um pouco mais difícil justificar que esta problemática entrasse na didática específica” (E.2).

A abordagem à Educação Intercultural nos currículos de cada uma das instituições circunscreve-se, segundo a maioria destes docentes, no *fomentar o debate de conceitos, temas, eventos, tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos, sem o experienciar de ações de inserção em contextos multiculturais* (Guião de Inquérito por Entrevista a Docentes).

Contudo há quem considere que, na instituição a que pertence, a abordagem realizada se inscreve no *possibilitar aos estudantes a tomada de decisão face a questões sociais e culturais e o experienciar de ações que favoreçam a sua resolução, nomeadamente na inserção em contextos de estágio multiculturais e de vivência em comunidades multiculturais (ibidem)*. É o caso de uma docente da escola de Santarém pois refere “depende muito dos contextos de estágio e do apoio dos supervisores e supervisoras de estágio. Mas acho que há uma boa preparação teórica e é fomentada uma atitude de questionamento e reflexão desde a licenciatura” (E.2).

Quanto ao facto do currículo *incorporar conceitos, temas, eventos e perspetivas em unidades curriculares já existentes, sem alterar a estrutura curricular*, outra das hipóteses apresentadas⁷⁵, há a salientar não ter nenhum docente considerado ser o caso da sua escola.

⁷⁵ Guião de Inquérito por Entrevista a Docentes.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Há, ainda, a salientar que embora o currículo nas diferentes instituições não esteja concebido na perspetiva de que a vivência de contextos multiculturais seja fundamental, a maioria destes docentes considera que o deveria ser. Contudo, há quem refira não serem as regiões onde trabalham representativas de contextos multiculturais. Face a esta última opinião, veja-se o que menciona um docente de Lisboa.

Tenha-se ou não consciência desse facto, a docência é, e sempre foi, exercida em contextos com maior ou menor diversidade e dos professores é esperado que sejam capazes de proporcionar aos alunos aprendizagens num clima de igualdade de oportunidades. Esta é uma marca distintiva de uma boa profissionalidade docente, o fundamento e a razão de qualquer pedagogia. A crescente diversificação social, étnica, cultural e racial da sociedade e das escolas portuguesas, [...] tornou mais premente a necessidade do aprofundamento deste domínio. No contexto de uma sociedade crescentemente diversa, um perfil docente sem competências neste domínio, é seguramente um perfil muito limitado. (D.1)

3.2.3. Avaliação da situação atual dos currículos

A nível pessoal a maioria dos docentes manifesta um grau de satisfação elevado face ao trabalho que desenvolveram nas suas instituições de pertença, no âmbito da temática em estudo. Todavia há quem não se sinta totalmente satisfeito e considere que poderia ter havido outra qualquer mais-valia no caminho já, por si, percorrido. É o caso de uma docente de Setúbal, já aposentada.

AH... ficou muito aquém do que gostava de ter feito! Até porque repara, é preciso muito tempo e é preciso trabalho com os outros colegas. E eu acho que o que me faltou, sobretudo foi o trabalho com os outros colegas. Por exemplo, estava a pensar se conseguisse com os professores de Língua Portuguesa, também trabalhar essas questões, já era bom! A quantidade de textos que os alunos leem nas cadeiras de Língua Portuguesa podia ser potenciada para este tipo de reflexões. (F.2)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Em relação ao trabalho desenvolvido na instituição, já o nível de satisfação não é tão elevado. A docente de Beja equaciona esta questão em duas dimensões, uma interna e outra externa. Quanto ao nível interno centrado na instituição de pertença, refere:

Não é um nível de satisfação elevado no que respeita ao currículo, pois é difícil encontrar visões que o vejam de forma articulada e interdisciplinar e numa lógica que não se faz apenas da base para o topo de modo fragmentado, arrumado em gavetas estanques. (A.1)

Como podemos verificar surge a referência à necessidade de “encontrar visões” comuns a todo o corpo docente, nomeadamente numa articulação que possibilite o trabalho da temática interdisciplinarmente e não como exclusivo de uma ou outra unidade curricular. Já quanto a uma dimensão exterior à instituição, acrescenta:

Por outro lado, ao longo dos últimos 20 anos temos vindo a assistir a reformas com orientações antagónicas e o currículo da formação de professores é em Portugal (ao contrário de outros países europeus) altamente controlado pela esfera política/governativa, o que contribui para modelos de formação demasiado uniformes. Actualmente predomina uma certa visão, que, na minha opinião, representa um retrocesso, porque advoga o regresso ao que se considera como fundamental e este fundamental raramente é plural e, preferencialmente, segundo muitos pontos de vista, incluindo o oficial, deveria expurgar o contributo das Ciências da Educação. (A.1)

Também uma docente de Lisboa manifesta a sua opinião quanto à oposição de algum corpo docente da instituição, salientando, contudo, o facto dos estudantes “espontaneamente” abordarem a temática da Educação Intercultural. Vejamos como se posiciona:

Apesar da oposição de vários setores, considero que o tema está mais presente no currículo dos alunos, dependendo em muito dos docentes que lecionam as unidades curriculares. No entanto, alguns alunos abordam espontaneamente a problemática da Educação Intercultural, o que pode significar um maior grau de apropriação e de questionamento do tema.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Considero, no entanto, que ainda há muito a fazer e, sobretudo, que o conceito se torne menos redutor do que se apresenta atualmente. (D.2)

Mais uma vez, podemos inferir ser a temática abordada em função da importância ou não que lhe conferem os docentes, ou seja da capacidade que têm para a incluir no currículo. Podemos, ainda, igualmente, inferir estar a sua inclusão dependente da capacidade e do prestígio que cada responsável pela sua inserção tem, na instituição onde leciona. A continuação do referido no testemunho anterior é, disso, mais um exemplo: “A saída de um docente, com prestígio da instituição, e que trabalhou aprofundadamente o assunto provocou os seus danos” (D.2).

Ainda sobre a falta de sensibilização ou resistência dos colegas à inclusão desta temática nos planos de estudo das instituições, o docente de Leiria explica-a por outras razões:

Somos todos marcados por uma pedagogia referida por alguns autores, nomeadamente o Steve Stoer, como monocultural. Nós somos também produtos dessa tal modernidade - que nos quis tornar professores e doutores, etc..., tornando-nos pouco sensíveis para entender, conhecer, reconhecer a alteridade, a diferença. Esta preocupação de incluir na educação escolar, no ensino, a alteração das atitudes, das representações, está ainda pouco treinada em Portugal. É uma coisa nova e vai demorar tempo a ser implementada. Porque tudo isto é muito complexo. (C.1)

As orientações da tutela para uma abordagem à Educação Intercultural nos planos de estudo decorrentes do Processo de Bolonha são, em regra, consideradas inexistentes. A opinião de uma docente de Santarém é disso um exemplo paradigmático.

Considero que actualmente a regulamentação da tutela em Portugal sobrevaloriza a formação em áreas científicas e respectivas didácticas muito centradas na matemática, ciências da natureza e língua portuguesa, resultando em escasso número de ect's dos planos de estudo para que temáticas como esta e outras serem trabalhadas de modo mais aprofundado. (E.1)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A opinião desta docente é corroborada, também, por outros colegas ao referirem a sobrevalorização das áreas referidas em detrimento de outras.

Embora haja unanimidade face à ausência de orientações da tutela para a abordagem à Educação Intercultural, o mesmo já não acontece quanto a serem as orientações associadas ao Processo de Bolonha que produzem essa inibição.

Penso que o modelo trazido por Bolonha não é limitativo da educação intercultural nos currículos de formação de professores. Trata-se de uma perspetiva na abordagem do currículo e da formação que depende da filosofia adotada por quem elabora o currículo, o concebe e o implementa.
(D.1)

Como se pode verificar para este docente, o mais importante é a “filosofia” subjacente a quem concebe o currículo em cada escola, podendo, assim, inferir-se a possibilidade de introdução da temática estar, mais uma vez, como já anteriormente referimos, dependente das forças que proporcionam o *criar* [o] *desassossego* em cada instituição, ou seja na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Este *criar* [o] *desassossego* na formação inicial deveria ter repercussões na prática pedagógica dos estudantes formados nestas instituições. Assim, tentámos perceber se estes docentes tinham conhecimento sobre se na realidade profissional dos ex-estudantes a temática era trabalhada, quer na sala de aula, quer no envolvimento em projetos ou em aprofundamento de conhecimentos.

Embora, em regra, não exista nas instituições de Ensino Superior um mecanismo institucionalizado de apoio e/ou acompanhamento aos ex-estudantes, na realidade esse apoio vai-se concretizando informalmente pelas ligações afetivas ou de reconhecimento científico que os ex-estudantes têm com as instituições de formação, e com alguns docentes em particular. Tal leva a que o conhecimento sobre as suas práticas não seja sistemático. Contudo, não sendo sistemático, ocorre. São exemplo do referido o conhecimento que estes docentes têm quanto ao trabalho de alguns ex-estudantes. As docentes de Coimbra e Beja dão disso testemunho, referindo não só o trabalho realizado na sala de aula como mesmo a participação em projetos, nomeadamente no “projeto Nómada conduzido pelo Instituto das Comunidades Educativas” (A.1). Docentes de Lisboa (D.1) e

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Setúbal (F.1) referem terem os ex-estudantes recorrido ao seu apoio para a concretização de formações posteriores.

Todos os testemunhos apresentados se referem a ex-estudantes já com alguns anos de prática profissional pois, tal como a docente de Viseu lembra “Infelizmente, os nossos alunos – aqueles que terminaram os cursos recentemente - não se encontram a lecionar” (G.1). Esta realidade não é exclusiva dos ex-estudantes da escola de Viseu pois, como sabemos, o desemprego dos jovens professores é um facto confrangedor.

3.2.4. Conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico

Julgo que neste nível de ensino [1º ciclo do Ensino Básico] a questão da Educação intercultural surge de modo mais acutilante. Existe também o perigo, em certas atividades feitas com a melhor das intenções, de estereotipar muito as diferentes culturas e de transformar a Educação Intercultural num elemento não integrador, mas exatamente o seu contrário, segregador, face ao desconhecimento dos princípios da Educação Intercultural. Temos, no entanto, de reconhecer que há um esforço dos docentes deste nível de ensino para desenvolver atividades mais vocacionadas para a interculturalidade. (D.2)

A opinião desta docente resume, de um modo geral, a opinião de outros docentes. A docente de Beja acrescenta que “há projectos que são pontualmente desenvolvidos nesse âmbito, mas por vezes aquilo que frequentemente acontece é o tratar a diversidade cultural apenas pelo seu lado folclórico (a comida, a música, os trajes ...)” (A.1). O docente de Setúbal faz a mesma leitura referindo ser “a celebração do exótico! Isso institucionalizou-se: as escolas comemoram a semana x, para a cultura y, ou seja, têm visibilidade curricular nalguns dias do ano” (F.1). E acrescenta colocando o enfoque no trabalho em contextos multiculturais:

Duvido que os professores trabalhem com eles assuntos mais profundos, e tenham em conta como se comporta numa sala de aula uma criança que chegou agora de Macau, diferentemente de uma criança cigana ou de uma

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

criança cabo-verdiana nascida em Portugal. Eles têm formas muito diferentes de comportamento e de aprendizagem. Eu acho que nisso estamos muito longe de saber quais são as formas e os estilos de aprendizagem que estão associados à matriz cultural que cada um traz. (F.1)

Uma das docentes de Santarém encontra a justificação para a temática não ser trabalhada nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico que conhece, no facto destes docentes estarem, ultimamente, muito pressionados na preparação dos seus alunos para os exames e, por isso, centrarem-se “sobretudo nas áreas do português e matemática” (E.2). Tal, permite-nos inferir que culpabiliza as diretrizes da tutela, à época, pela indisponibilidade dos docentes em abraçarem projetos de qualquer outro âmbito, e que pensa que, anteriormente se trabalhava melhor.

Contudo há quem considere haver trabalho adequado, é o caso de outra docente de Santarém (E.1) ao mencionar o trabalho subjacente aos designados “Territórios de Intervenção Prioritária”, e da docente de Coimbra por referir haver “trabalho adequado e de qualidade em muitas escolas, embora muito dependente das motivações pessoais dos professores” (B.1). Podemos depreender pelo que esta docente referiu ser, também, nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico onde a existência de docentes sensibilizados para a temática origina a sua inclusão na prática pedagógica docente e em projetos de escola, ou seja, serem estes docentes, os agentes que possibilitam *criar* [o] *desassossego*.

Quanto à questão sobre se os programas do 1º ciclo do Ensino Básico introduzem diretrizes possíveis de equacionar uma abordagem à Educação Intercultural, só os docentes de Setúbal se pronunciaram, mas tendo em conta a realidade existente até 2011.

Houve, assim, referência ao documento “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” (2001) que, em relação ao relacionado com o 1º ciclo, destaca as áreas de Música e das Artes como tendo possibilidade de trabalhar a diversidade, pois “há preocupações explícitas e orientações muito claras sobre como é que aquelas duas disciplinas ou aquelas duas áreas podem contribuir para o desenvolvimento de competências dos alunos e dos professores” (F.2).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Quanto aos programas, a mesma docente considera não ter havido qualquer preocupação referente à temática. Porém, acrescenta que:

... se formos analisar as obras de leitura orientada, que são recomendadas, podemos encontrar alguma representação de autores que não são portugueses, que podem permitir aos professores abordagens a esse nível. Podem permitir, penso que os professores o farão se tiverem essa intenção e se tiverem formação para o fazer, se não as obras serão analisadas do ponto de vista linguístico, como todas as outras, e mais nada. (F.2)

Mais uma vez se nota a referência à possibilidade de um trabalho em torno da temática mas dependendo de os professores estarem, para ela, sensibilizados, e, também, se tiverem tido formação para a efetuar. Coloca-se, assim, mais uma vez a relevância de uma formação de professores que o possibilite. Tal como assinala o docente de Leiria ao registar a necessidade da “construção de professores capazes de agir interculturalmente e de construir pedagogias interculturais” (C.1).

Um dos docentes de Setúbal referiu as três publicações destinadas aos três níveis do Ensino Básico designadas por “Gestão Intercultural do Currículo”⁷⁶ concebidas por um grupo de docentes, de diversas áreas científicas, com a coordenação do professor doutor Carlos Cardoso. Foram publicações realizadas no âmbito de um pedido formal do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural que o docente considerou como “uma tentativa, mesmo com aqueles programas tão limitados, de haver um olhar do intercultural nas diferentes áreas disciplinares, nalguns casos, convenhamos, um bocado forçado, mas o exercício foi interessante, não foi?” (F.1) Acrescentando lembrar-se “de fazer esse comentário no lançamento dos livros referentes ao 2º e 3º ciclos, em 2001, na Gare Marítima do Conde de Óbidos, por exemplo na área das Ciências da Natureza” (*ibidem*).

Outra questão colocada a estes docentes pretendia recolher a opinião sobre o conhecimento que tinham da inclusão de uma abordagem à interculturalidade nos manuais escolares.

⁷⁶ 1998 - publicação referente ao 1º ciclo. 2001 - publicações referentes ao 2º e 3º ciclos.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Uma docente de Santarém emite a sua opinião quanto a imagens e quanto à abordagem de determinados conteúdos.

Relativamente aos manuais considero que houve uma melhoria substancial sobretudo no que se refere às imagens que representam os grupos sociais, sobretudo as crianças. Contudo, relativamente a conteúdos específicos do Estudo do Meio continuamos a consultar manuais que apresentam o conceito de família, por exemplo, estritamente ancorado na imagem de uma família nuclear heterossexual (pai, mãe, filho e filha), caucasiana, cujas etapas de desenvolvimento se assinalam por exemplo com casamento dos pais (vestidos de noivos segundo tradição ocidental), baptismo dos filhos ou aniversários. (E.1)

A docente de Setúbal refere só conhecer os manuais de Língua Portuguesa e não encontrar, nos que conhece, qualquer abordagem explícita à temática, ou, caso exista, considera-a muito esbatida. Reportando-se aos textos, às imagens e às tarefas e atividades propostas, sublinha que “por si só não são potenciadoras de abordagem, tem de ser depois o trabalho que se faz com os alunos” (F.2). Refere, ainda, reconhecer essa abordagem num manual de Língua Portuguesa destinado ao 5º ano de escolaridade. Contudo, acrescenta ter sido um manual “muito pouco utilizado. Os professores não agarraram muito nele ou a editora também não fez propaganda suficiente.” (*ibidem*)

Mais uma vez, a nosso ver, está em causa a sensibilização e a formação dos docentes para com a temática.

O outro docente de Setúbal fazendo parte de uma equipa acreditada para avaliação de manuais de Estudo do Meio tem uma visão mais abrangente sobre os atuais manuais e sobre o papel das editoras, e considera a mudança muito significativa. Referindo-se a manuais que tem avaliado acrescenta:

As 4 editoras com quem trabalhámos procederam a muitas mudanças. Lembro-me de quando trabalhei contigo a análise dos manuais escolares, numa disciplina que tínhamos em comum⁷⁷ e quando comparo com os manuais que nós hoje aqui avaliamos, as mudanças já são muito significativas! (F.1)

⁷⁷ Referência à disciplina de “Seminário de Apoio às Áreas Científicas” da Licenciatura em Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, onde se propunha aos estudantes a análise de manuais escolares numa perspetiva intercultural.

Contudo ressalva o referente à representação da diversidade religiosa, referindo que as dificuldades que encontram na análise que efetuam se situam "sempre nessa componente. Por exemplo, os monumentos que escolhem são sempre as igrejas católicas, as festividades são as católicas (Natal, Páscoa). Os editores mostram muita dificuldade em alterar". Acrescenta, ainda, que as "editoras têm alguma dificuldade em entender isso e escudam-se sempre na matriz católica «da grande maioria dos portugueses»".

PARTE II – DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

4. Opções Metodológicas

Este capítulo apresenta e fundamenta as opções metodológicas feitas e consideradas mais adequadas para responder à questão central formulada que aqui, de novo, evocamos:

Que abordagens são efetuadas à problemática da diversidade cultural na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico e com que efeitos para os sujeitos envolvidos?

Em primeiro lugar e face à polissemia inerente ao conceito de abordagem, passamos a explicitar que o assumimos, neste estudo, como o modo ou modos como se realiza a integração, no currículo e nos programas das unidades curriculares, de objetivos, conteúdos e estratégias relacionadas com a diversidade cultural, e a Educação Intercultural.

Entendendo-se as opções metodológicas como a explicitação de um percurso que se pretende rigoroso conducente à implementação e desenvolvimento de uma investigação que possibilite a obtenção de resultados, ou seja, resposta à questão central formulada, adquire especial relevância a escolha dos procedimentos metodológicos, constituindo-se estes como traços essenciais e definidores do perfil epistemológico da investigação (Esteves, 2002).

Considerando a questão central definiram-se, *a priori*, as questões de investigação que aqui, de novo, se apresentam:

- *Existem uma ou diversas abordagens à problemática da diversidade cultural nos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico?*
- *Quais as finalidades que essa(s) abordagem(ns) visa(m)?*
- *Que estratégias são utilizadas para alcançar essas finalidades?*
- *Qual o sucesso obtido na concretização dessas finalidades, na opinião dos/as docentes?*
- *Qual a opinião dos/as estudantes sobre as finalidades e as estratégias utilizadas? E, qual a sua opinião, quanto à sua concretização, nomeadamente no*

que se refere ao trabalho a desenvolver quando profissionais, em contextos de diversidade cultural?

Perante o acima exposto, adquire sentido a opção pelo título conferido a este estudo pois são vários os *olhares* possíveis sobre a problemática da diversidade cultural na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Vários olhares a que não é, ainda, alheio o *olhar* da investigadora. Um *olhar* imbuído dos valores, atitudes e crenças pessoais que confluem e interagem, espelhando-se no *olhar* profissional. Todavia, ciente de “que uma estratégia de investigação é necessariamente um percurso de ruptura com o senso comum, o dos outros e o nosso” (Esteves, 2002, p. 206) tentou-se, tanto quanto possível, assumir uma atitude crítica de modo a minorar quaisquer enviesamentos, nomeadamente através do recurso a vários instrumentos utilizados na recolha de dados e à diversificação dos participantes (docentes e estudantes).

À assunção de um posicionamento crítico não é de modo nenhum indiferente o método a que se recorre, ou seja, a opção por um percurso adequado tal como etimologicamente a palavra método determina⁷⁸. Assume-se, assim, o método como percurso seguido através da realização de um conjunto de atividades que possibilitem o detetar de erros e o apoio a decisões a tomar no decorrer da investigação (Marconi & Lakatos, 2003), isto é, e parafraseando Ball (1995), um processo de análise, interpretação, teorização e escrita.

Neste estudo de cariz essencialmente interpretativo, a opção metodológica adotada inscreve-se no que Creswell (2003) designa por método de abordagem mista (*mixed method approach*), recorrendo à análise documental, à entrevista e ao questionário e a análises qualitativas e quantitativas dos dados.

*The situation today is less quantitative “versus” qualitative and more how research practices lie somewhere on a continuum between the two (e.g., Newman & Benz, 1998). The best that can be said is that studies “tend” to be more quantitative or qualitative in nature.*⁷⁹ (p. 4)

⁷⁸ Deriva do termo grego *methodos*: via, caminho .

⁷⁹ A situação hoje é menos quantitativa “versus” qualitativa e mais sobre como as práticas investigativas se posicionam num *continuum* entre as duas (por exemplo, Newman & Benz, 1998). O que se pode dizer é que a natureza dos estudos “tende” a ser mais quantitativa ou qualitativa. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A opção por um método de abordagem mista configura um modelo de análise que concorre para uma melhor compreensão e um maior conhecimento da realidade (Esteves, 2002).

As virtualidades desta opção foram, também, salientadas por Cardoso (1997) ao considerar que

*The use of different methods of investigation within a single study allows the researcher to find links between the different methods and to examine findings from different perspectives, validates the research process as a whole, makes investigation genuinely cumulative and contributes towards more cogent theoretical construction.*⁸⁰ (p.110)

Já anteriormente Arnal et al (1992) assumiam o pressuposto de que esta opção metodológica confere características específicas à investigação em educação pois

*La peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue son aspectos que le confieren especificidad propia a la vez que dificultan su descripción y estudio.*⁸¹ (p. 36)

A análise dos dados possibilita uma melhor compreensão da questão central, das questões de investigação, o que, no presente estudo, se pode sintetizar em todo o processo desenvolvido contribuir para uma visão mais detalhada do objeto de estudo, ou seja, *a abordagem à diversidade cultural nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal*.

A figura 5 sintetiza, o que Creswell (2012) sustenta ser um desenho de investigação misto que combine tanto a abordagem quantitativa como a qualitativa para uma melhor compreensão do problema em estudo.

Segundo o mesmo autor a opção por este desenho de investigação não traduz uma oposição entre dados quantitativos e qualitativos embora, conforme alerta,

⁸⁰ O uso de diferentes métodos de investigação, num único estudo, permite ao investigador encontrar ligações entre os diferentes métodos, examiná-las de diferentes perspetivas, validando o processo de pesquisa como um todo, o que torna a investigação cumulativa, e ainda, contribui para a sua conceptualização teórica. (tradução da autora do estudo)

⁸¹ A peculiaridade dos fenómenos estudados, a multiplicidade dos métodos utilizados e da pluralidade das finalidades e objetivos pretendidos são aspetos que lhe conferem especificidade, em vez de impedirem a sua descrição e estudo. (tradução da autora do estudo)

os estudos possam tender ora para uma análise mais qualitativa ora mais quantitativa.

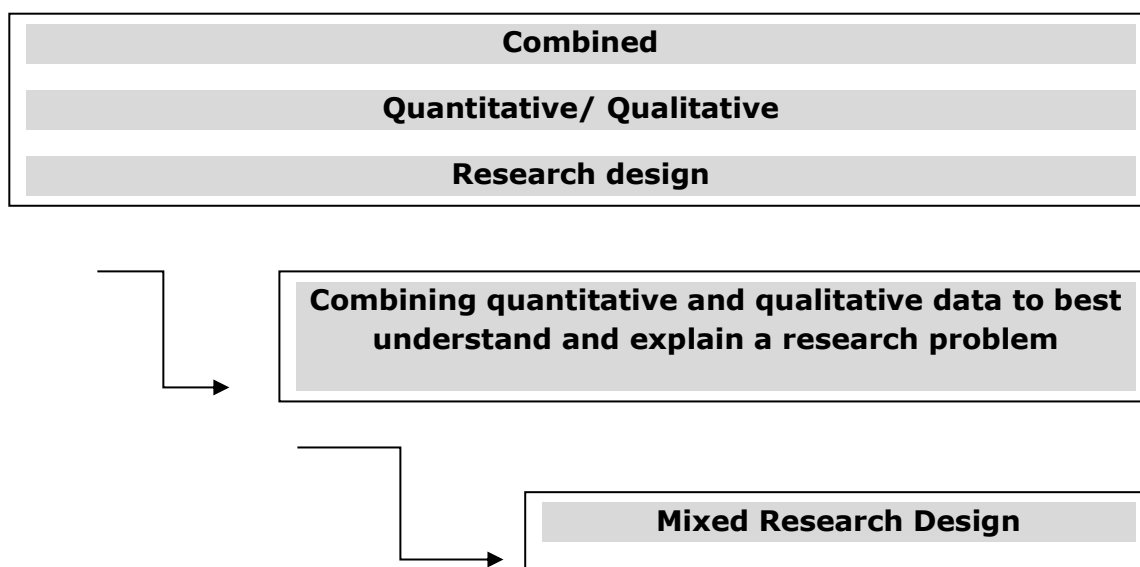


Figura 5 – Desenho de Investigação Misto

Fonte: Creswell, J. (2012). *An Introduction to Educational Research – planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.) Boston: Pearson Education, Inc. (p. 20).

A validade e a fiabilidade são exigências inerentes a qualquer investigação. Entendendo-se a fiabilidade como a consistência ou confiabilidade de uma medição técnica e a validade como a correção ou veracidade com que os factos são demonstrados, ou seja a segurança da investigação na produção de conclusões válidas, para o que concorre a recolha de dados com recurso a várias técnicas (Marczyk, DeMatteo & Festinger, 2005).

O campo de estudo foi constituído por treze escolas superiores de educação do Ensino Superior Politécnico público que formam professores para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico. Dentro desse campo de estudo foram selecionadas oito escolas de acordo com os critérios adiante mencionados.

O desenho da investigação compreendeu duas etapas, a saber:

- um estudo exploratório;
- um estudo em extensão.

4.1 Estudo Exploratório

O estudo exploratório englobou diversas finalidades e recorreu a diversas fontes de dados como se sintetiza no quadro seguinte.

Quadro 12 – Estudo Exploratório

Finalidades	Fontes de dados
Identificar instituições cujos currículos de formação abordam a diversidade cultural.	Planos de estudo e programas das unidades curriculares das instituições do Ensino Superior Politécnico público que habilitam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico.
Verificar se existem ou não orientações da tutela para a inclusão da temática em estudo nos currículos da formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico.	Legislação e outros documentos emanados pela tutela.
Conceber e validar instrumentos de recolha de dados. Descrever e interpretar como a diversidade cultural é abordada na instituição, e como emergiu como objeto de estudo e de formação.	Escola Superior de Educação de Setúbal: - planos de estudo e programas de unidades curriculares; - inquérito por questionário a docentes e estudantes; - inquérito por entrevista a docentes responsáveis pela emergência da temática em estudo na instituição.
Descrever e interpretar como a diversidade cultural emergiu como objeto de estudo e de trabalho nas instituições.	Inquérito por entrevista a docentes com responsabilidade na inserção da temática em cada uma das instituições.

As linhas de trabalho definidas para esta etapa, por serem independentes entre si, decorreram, concomitantemente, a partir do ano letivo de 2010/ 2011 e focaram:

- orientações de políticas educativas nacionais para a formação inicial de professores;
- opções institucionais referentes ao Ensino Superior Politécnico sobre a inclusão da temática nos planos de estudo;
- o estudo de um caso: a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS);

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- a emergência da temática nas instituições entretanto selecionadas para o estudo.

Salienta-se o papel fundamental desta etapa designada como estudo exploratório como contributo para o desenvolvimento posterior da investigação. Foi nesta etapa que as instituições do Ensino Superior Politécnico público que habilitam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico foram identificadas, uma vez analisados os seus planos de estudo tendo sido selecionadas as que contemplavam de facto a temática da diversidade cultural. Foram oito as instituições nesta situação:

- Escola Superior de Educação de Beja
- Escola Superior de Educação de Bragança
- Escola Superior de Educação de Coimbra
- Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais de Leiria
- Escola Superior de Educação de Lisboa
- Escola Superior de Educação de Santarém
- Escola Superior de Educação de Setúbal
- Escola Superior de Educação de Viseu

Procedeu-se à análise dos planos de estudo de todas estas instituições e dos programas das unidades curriculares, bem como, por outro lado, à análise da legislação e de orientações emanadas da tutela no sentido de verificar se contemplavam ou não a diversidade cultural como temática a inserir na formação inicial de professores.

Foi igualmente nesta etapa que foram identificados os docentes responsáveis pela emergência da temática em estudo, em cada uma das instituições, e que os mesmos foram entrevistados.

Escolheu-se uma instituição, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal para aí fazer uma recolha das opiniões de estudantes e docentes dos mestrados que habilitam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico, a fim de validar também os instrumentos a usar posteriormente na recolha extensiva de dados.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Tal possibilitou a (re) definição e o afinar dos instrumentos criados, e o ajustar do trabalho a desenvolver, na etapa seguinte (Bogdan & Bliken, 1994). A este propósito, Canário (1996) refere que “o traço mais distintivo da prática científica é a sua capacidade para, de forma permanente, explicitar o que faz, porque faz, questionando sistematicamente os seus modos de fazer” (p. 147).

Documentos da tutela, planos de estudo e programas de unidades curriculares

Como já referido no capítulo 3, foram analisados os seguintes documentos, referentes à formação inicial de professores:

- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro que integra o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico e Secundário;
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto “Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”;
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto “Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico”.

Recorrendo à análise documental procedeu-se, numa primeira fase, a uma leitura flutuante, seguindo-se outras que possibilitassem a representação dos conteúdos dos diferentes documentos sob uma forma diferente da do texto original, de modo a interpretá-los em função dos objetivos da pesquisa para que, posteriormente fosse mais fácil consultá-los, bem como referenciá-los (Bardin, 1995). Foi realizado, assim, “um conjunto de operações com a finalidade de obter o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (Bardin, 1995, pp. 45-46).

Informação sobre planos de estudo das diversas instituições de ensino superior pode ser obtida por consulta aos respetivos *sites*. O caso das instituições do Ensino Superior Politécnico não é exceção, nomeadamente no que diz respeito aos planos de estudo de licenciaturas e mestrados das escolas superiores de educação. Sabendo-se que tal é imposto legalmente, a pesquisa efetuada para este estudo mostrou que nem todas as instituições o fazem: só um número

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

muito reduzido tem disponíveis sinopses e/ou programas das unidades curriculares ministradas.

Foram analisados os planos de estudo das treze instituições, referentes a:

- Licenciatura em Educação Básica;
- Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico;
- Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico;
- Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Foi feita uma análise dessa documentação entre 2010 e 2012. A análise efetuada aos planos de estudo contemplou, numa abordagem inicial as unidades curriculares que, explicitamente contemplassem as temáticas em estudo. Pretendia-se pois perceber quais as instituições que declaradamente trabalhavam essas temáticas.

Os dados obtidos revelaram que das treze instituições existentes, sete contemplavam explicitamente, nos seus planos de estudo, pelo menos uma unidade curricular onde se abordavam as temáticas em estudo.

Posteriormente, no âmbito da avaliação dos diversos cursos de formação de professores pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES),⁸² foram, novamente, consultados todos os *sites* com o fim de se verificar se a informação, inicialmente recolhida, continuava atualizada ou se teria ocorrido alguma alteração decorrente do processo de avaliação, ou seja, proveniente de alguma recomendação da A3ES.

Esta consulta conduziu à alteração dos dados anteriormente obtidos, isto é, modificou o leque de escolas já selecionadas para a presente investigação. Tal verificou-se porque a Escola Superior de Educação de Portalegre deixou de incluir no plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica a unidade curricular “História da Língua Portuguesa ou Português como 2ª Língua”, sendo, por isso, excluída do estudo.

Quanto às outras escolas, também ocorreram alterações, nomeadamente a inclusão da opção “Educação Intercultural” nos planos de estudo da licenciatura e do mestrado, respetivamente nas escolas de Beja e de Viseu.

⁸² Agência instituída pela tutela através do Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Constatou-se, ainda, que a unidade curricular "Gestão da Diversidade Linguística em Contextos Educativos" deixou de estar incluída no leque atual de opções do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Uma análise posterior mais fina, ou seja, analisando já programas das diferentes unidades curriculares, permitiu obter outro panorama do trabalho em torno da diversidade cultural e da diversidade linguística, bem como da Educação Intercultural, possibilitando, assim, acrescentar às sete instituições já identificadas, a Escola Superior de Educação de Bragança.

Como resultado da análise efetuada passaram a ser oito as escolas que integram este estudo.

Relativamente às oito escolas selecionadas, foram analisados todos os programas das unidades curriculares, recorrendo-se à análise documental, tal como ocorrido na análise aos documentos legislativos.

Inquérito por questionário

Foram concebidos dois inquéritos por questionário, um destinado a estudantes e outro a docentes, contemplando ambos, maioritariamente, questões de resposta fechada. Como já referido, tinham como finalidade perceber como a diversidade cultural é abordada nas instituições de Ensino Superior Politécnico público e quais os seus efeitos.

A conceção de ambos os questionários teve por base, não só a experiência profissional da investigadora, como a revisão de literatura efetuada, fonte de informação para as conceções do que se perspetiva para a formação inicial de professores quanto à Educação Intercultural, particularmente na abordagem à diversidade cultural e, ainda, na preparação dos futuros docentes para o trabalho em contextos multiculturais.

Os dois questionários foram validados no decorrer da etapa do estudo exploratório. O processo de validação permitiu que estudantes e docentes identificassem questões cuja formulação não consideravam perceptível, de modo a se salvaguardar que os inquiridos compreendessem as diferentes questões ou que as interpretassem de modo diferente do pretendido (Moreira, 2009). Foi

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

ainda solicitado que estimassem o tempo de resposta ao inquérito para indicação futura, considerando a otimização da sua aplicação.

Este procedimento conduziu à verificação da validade do conteúdo dos questionários, como acima referido, através da aplicação “a pequenos grupos de sujeitos que possuam todas as características da população de estudo, mas que não façam parte da amostra a ser considerada na investigação” (Sousa, 2005, p. 237).

No estudo exploratório, a aplicação dos questionários seguiu estes procedimentos: foram enviados por correio eletrónico a todos os docentes; fornecidos em papel a todas as estudantes, solicitando que colocassem o questionário preenchido no cacifo da autora do estudo, de modo a preservar o anonimato; explicitou-se qual a sua intenção, ou seja o desenvolvimento de um projeto de doutoramento focalizado na temática da diversidade cultural, visando perceber qual a abordagem desta temática na formação inicial de professores.

Salienta-se que, no referente ao questionário às estudantes, foi, ainda, anteriormente, fornecido, em papel, a duas estudantes que ao pé da autora do estudo, leram, interpretaram e identificaram algumas questões menos perceptíveis, sendo as suas indicações contempladas no texto do questionário a distribuir às restantes estudantes.

As indicações fornecidas pelos respondentes (docentes e estudantes) possibilitaram a introdução de algumas correções de modo a que se tornassem mais claras e precisas algumas das questões. Procedeu-se, pois, a uma conceção inicial de ambos os questionários que conduziu à “selecção dos itens a reter e à elaboração da versão final” (Moreira, 2009, p. 121).

A fase seguinte, após a receção dos questionários aplicados nesta etapa do estudo exploratório, envolveu uma leitura inicial às respostas dadas a questões fechadas, seguida de um processo estatístico de análise descritiva, não se contemplando qualquer outro tratamento estatístico devido à dimensão reduzida quer do número de estudantes quer do número de docentes. Quanto às questões de resposta aberta, após uma leitura flutuante inicial, seguiram-se outras que possibilitassem a compreensão das opiniões expressas.

Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista na etapa do estudo exploratório teve por finalidade, perceber como a diversidade cultural emergiu como objeto de estudo e de trabalho em cada instituição.

O guião foi concebido de acordo com os objetivos do estudo e com os pressupostos teóricos pelos quais se pauta.

Entrevistaram-se os docentes (ou o docente) responsáveis (ou responsável), em cada instituição, pela emergência da temática, de modo a traçar o percurso realizado.

Os dados provenientes dos inquéritos por entrevista foram obtidos por duas vias distintas, a saber: uma presencial, e outra via correio eletrónico. Também, os momentos de aplicação foram distintos: um primeiro momento, no decorrer do mês de junho de 2012, a dois docentes responsáveis pela emergência da temática na Escola Superior de Educação de Setúbal, e um segundo momento que decorreu durante o ano letivo de 2014/2015, a docentes responsáveis nas outras sete instituições envolvidas no estudo. Face ao exposto, realizaram-se dez entrevistas não sendo possível obter informação referente à Escola Superior de Educação de Bragança.

Em 2012, optou-se por uma entrevista semi-diretiva, por possibilitar ao e à entrevistado/a autonomia para referir aspetos que considerassem importantes (Marconi & Lakatos, 1990) tendo em conta as suas experiências pessoais e profissionais. Foi, assim, possível, aos dois entrevistados abordarem temas e tópicos a tratar e que julgavam mais marcantes, sendo livre a ordem pela qual o faziam, mas salvaguardando-se sempre, caso não o fizessem, a referência a qualquer tema ou tópico previamente definido e constante no guião concebido para o efeito (Apêndice V).

As entrevistas foram gravadas, após consentimento da e do entrevistados, e posteriormente transcritas (Apêndice VII). Após a transcrição foram remetidas a ambos para verificarem da sua correção.

Em 2014/2015 fez-se o pedido da concessão de uma entrevista, via correio eletrónico, aos responsáveis pela emergência da temática nas restantes sete instituições.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Neste pedido, além de se apresentar, a investigadora esclarecia os docentes sobre:

- o modo como tinha obtido a informação sobre o papel desempenhado na instituição⁸³;
- os objetivos do estudo;
- a finalidade do inquérito por entrevista.

Após a confirmação da aceitação por cada docente, procedeu-se ao envio do guião, também, por correio eletrónico. O documento enviado pode ser consultado no Apêndice VI.

A opção por esta via, tal como ocorreu nos inquéritos por questionário, teve em conta a dispersão geográfica dos docentes a inquirir, e ser, igualmente considerado como um instrumento fiável de recolha de dados. Burns (2010) a este propósito refere: *Current indications are that emergent media technologies such as email interviews, like other new media innovations, do not diminish older forms, but rather enrich the array of investigatory tools available for social research today.*⁸⁴ (p. 1).

Já em 1998 Selwyn & Robson consideravam as entrevistas por correio eletrónico como uma *research tool* salientando que: *Subjects are not constrained to synchronous communication but can respond when and how they feel comfortable. In short, e-mail's primary advantage is its "friendliness" to the respondent.*⁸⁵ (p. 2). E, ainda, que: *With e-mail interviewing the data that is eventually analysed is exactly what the interviewee wrote.*⁸⁶ (p. 2).

Lembrando que através das entrevistas tentámos «dar voz» aos docentes responsáveis pela emergência da temática em cada uma das instituições

⁸³ A maioria dos docentes já sabia ir receber este pedido pois os colegas coordenadores de curso já disso os haviam informado, os restantes docentes (Lisboa e Santarém) foram diretamente por mim solicitados a responder ao inquérito por entrevista por serem colegas com quem já havia trabalhado em diversas ocasiões.

⁸⁴ As indicações atuais são de que as emergentes tecnologias dos media, como entrevistas por correio eletrónico, assim como outras inovações dos novos meios de comunicação, não diminuem outras formas mais antigas, mas em vez disso enriquecem o conjunto de instrumentos de investigação disponíveis para a investigação social hoje em dia. (tradução da autora do estudo)

⁸⁵ Os sujeitos não estão obrigados a uma comunicação síncrona, e podem responder quando e como se sentirem para isso confortáveis. Em suma, a principal vantagem do correio eletrónico é a sua "friendliness" para com o entrevistado. (tradução da autora do estudo)

⁸⁶ Com uma entrevista por correio eletrónico, os dados eventualmente analisados são exatamente o que o entrevistado escreveu. (tradução da autora do estudo)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

selecionadas para o estudo, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo para tratamento da informação obtida quer das entrevistas presenciais quer das realizadas por via de correio eletrónico.

A análise de conteúdo, enquanto técnica de tratamento de informação, exige a explicitação de todos os procedimentos utilizados (Vala, 1986), "possibilitando o tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227). É, pois, um processo que possibilita o desmontar de um discurso e a produção de um novo, é como uma oscilação entre a teoria e os dados empíricos (Bardin, 1995). Assim, pode considerar-se ser uma técnica "para descrever objectiva, sistemática e quantitativa e/ou qualitativamente um conteúdo discursivo" (Pacheco, 2006, p. 23).

O processo seguido iniciou-se com uma leitura flutuante de toda a informação recolhida, seguida de outras, cuja finalidade era a familiarização com o seu teor, capturar particularidades e encontrar um sentido global (Araújo, 2008).

Seguiu-se uma análise temática em função dos temas expressos no guião, adotando-se estes como base de categorização. Assumiu-se assim uma análise de conteúdo temática, isto é

... a que toma em consideração não uma unidade de superfície ou de duração, nem uma palavra ou, mais frequentemente, um signo mas o tema como unidade de conteúdo, revelar-se-á mais fecunda; a mais difícil de ser conduzida, mas a mais apta a reproduzir as intenções do autor do texto. (Daval, 1963, referido em Esteves, 2002, p. 220).

O tratamento das respostas dadas a cada questão colocada foi independente, e feito em função dos temas constantes no guião:

- motivações e razões para o interesse pela temática da diversidade cultural na formação inicial de professores;
- a introdução e o desenvolvimento da temática da diversidade cultural na instituição;
- avaliação da situação atual dos currículos;
- conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico.

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

A informação obtida constante no Apêndice VIII, após a análise efetuada, contribuiu para o delinear do perfil dos inquiridos (quadro 11) e para a contextualização da emergência da problemática em estudo, na realidade portuguesa, apresentada no capítulo 3, ponto 2.

4.2. Estudo em Extensão

Na etapa seguinte, o estudo em extensão, inquiriram-se estudantes e docentes através de inquéritos por questionário previamente validados. Assim, o campo de estudo e os sujeitos a inquirir foram: oito instituições do Ensino Superior Politécnico público no caso dos estudantes e sete instituições no caso dos docentes. A instituição excluída, neste último caso, foi aquela onde se realizou o estudo exploratório, ou seja a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. A opção tomada deveu-se a serem os mesmos docentes a inquirir.

O quadro 13 apresenta as finalidades e as fontes de dados desta etapa do estudo.

Quadro 13 – Estudo em Extensão

Finalidades	Fontes de dados
Descrever e interpretar como a diversidade cultural é abordada nas instituições de ensino superior politécnico selecionadas para o estudo.	Inquérito por questionário a docentes e estudantes de mestrados que habilitam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico.

Os questionários a estudantes e docentes foram ajustados de modo a poderem ser remetidos, via *docs.google.com*, a ambas as populações a inquirir. A opção por esta via teve como finalidade abranger uma população numerosa e geograficamente dispersa, assegurando, também, o anonimato.

Salienta-se que esta opção só foi possível de concretizar com a disponibilidade de direções e coordenações de curso que não só endereçaram o inquérito por questionário aos estudantes como facultaram o endereço de correio eletrónico de docentes cujos dados não constavam nos *sites* das escolas. O papel destes colegas foi, pois, fundamental, nomeadamente também, no incentivo quer a estudantes quer a docentes no apelo a que respondessem.

A análise dos dados realizou-se com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Efetuou-se a análise da consistência interna das respostas

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

obtidas usando como medida o *Alpha de Cronbach* para cada uma das partes componentes dos dois questionários, com exceção das partes referentes à caracterização dos inquiridos.

Seguiu-se a análise de toda a informação obtida, questão a questão, a sua interpretação, bem como a elaboração de sínteses, à luz da revisão de literatura efetuada.

Apresenta-se, em seguida, a estrutura de ambos os questionários.

Inquérito por questionário a estudantes

A estrutura do inquérito por questionário aplicado aos estudantes incluía quatro partes (Apêndice I e Apêndice III)⁸⁷, a saber:

- I - Caracterização do inquirido
- II - A diversidade cultural no currículo da licenciatura
- III - A diversidade cultural no currículo do mestrado
- IV - Perspetivas sobre a diversidade cultural nas escolas

O texto introdutório, constante do formulário enviado por correio eletrónico, contextualizava o pedido face ao projeto de investigação a desenvolver, garantia a confidencialidade e o anonimato, e incluía, ainda, um agradecimento à colaboração prestada, bem como uma estimativa do tempo a despendar na resposta.

A primeira parte destinava-se a recolher dados para caracterizar os inquiridos. Incluía o pedido da indicação do sexo, idade, instituição frequentada na Licenciatura em Educação Básica, instituição de frequência do mestrado e, ainda, se este tinha sido ou não a primeira opção de escolha.

A segunda parte, constituída por dez questões, direcionava-se para a formação recebida, no âmbito da temática em estudo, no decorrer da Licenciatura em Educação Básica. Solicitava-se ainda que se considerassem ter desenvolvido outras competências, além das mencionadas no questionário, as referissem.

A terceira parte, composta por um conjunto de oito questões, reportava-se à formação recebida no mestrado a frequentar, incluindo a prática de ensino supervisionado/ estágio. Entre as questões listadas, algumas eram semelhantes às apresentadas na parte referente à licenciatura de modo a que se

⁸⁷ Apêndice I - referente Estudo Exploratório, e Apêndice III - referente ao Estudo em Extensão.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

compreendesse, posteriormente, se o mestrado teria ou não contribuído para o desenvolvimento ou aquisição de conhecimentos, salvaguardando, contudo, serem os objetivos de um mestrado diferentes dos de uma licenciatura. Também esta parte finalizava com uma solicitação idêntica à colocada no final da segunda parte.

A quarta e última parte envolvia uma questão composta por treze itens, onde se solicitava ao respondente que se posicionasse face à diversidade nas escolas.

Inquérito por questionário a docentes

A estrutura do inquérito por questionário aplicado aos docentes incluía duas partes (Apêndice II e Apêndice IV)⁸⁸, a saber:

I - Caracterização do inquirido

II - Posicionamento face à diversidade cultural nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

O texto introdutório, constante do formulário enviado por correio eletrónico contextualizava o pedido face ao projeto de investigação a desenvolver, garantia a confidencialidade e o anonimato, e incluía um agradecimento pela colaboração prestada.

A primeira parte, destinada a obter informação que possibilitasse caracterizar os inquiridos, incluía a indicação do sexo, da idade, da categoria profissional, do grau académico, da instituição onde é exercida a docência, bem como em qual ou quais mestrado (s) colaborava e em qual ou quais componente (s) de formação. Solicitava-se, também, a identificação do número de anos de serviço no Ensino Superior, designadamente no Ensino Superior Politécnico.

A segunda parte constituída por um conjunto de treze questões, com diversos itens cada, tinha por propósito recolher a opinião dos docentes sobre o posicionamento face à diversidade cultural nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico, bem como qual a abordagem na instituição, nomeadamente no que se refere à prática de ensino supervisionado/ estágio. Entre as questões listadas, algumas eram semelhantes às apresentadas

⁸⁸ Apêndice II - referente Estudo Exploratório, e Apêndice IV - referente ao Estudo em Extensão.

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

no inquérito por questionário a estudantes de modo a se poder saber quais as convergências e as divergências de opiniões entre ambos os grupos.

5. Apresentação e Análise dos Resultados do Estudo Exploratório

Este capítulo reporta-se aos resultados da etapa do Estudo Exploratório cujas finalidades se recordam em seguida:

- identificar instituições cujos currículos de formação abordam a diversidade cultural;
- verificar se existem ou não orientações da tutela para a inclusão da temática em estudo nos currículos da formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico;
- conceber e validar instrumentos de recolha de dados;
- descrever e interpretar como a diversidade cultural é abordada numa determinada instituição (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal), e como aí emergiu como objeto de estudo e de formação;
- descrever e interpretar como a diversidade cultural emergiu como objeto de estudo e de trabalho nas restantes instituições selecionadas para o estudo.

Salienta-se que no capítulo 3 já foram apresentados os resultados da análise realizada às orientações políticas educativas nacionais (quadro normativo) e os provenientes das entrevistas realizadas aos docentes responsáveis pela emergência e inserção da temática nas instituições selecionadas para o estudo.

Quanto aos resultados provenientes da análise aos planos de estudo e programas de unidades curriculares das instituições de formação selecionadas para este estudo são objeto de apresentação no capítulo seguinte (capítulo 6) por nos parecer que, assim, se torna mais fácil a compreensão do conjunto de informação produzida.

5.1. O caso da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Numa primeira fase, foi escolhida a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal para se aprofundar a problemática em estudo e preparar a etapa de trabalho seguinte. As razões da escolha desta instituição já foram anteriormente apresentadas (Introdução).

Analisaram-se os planos de estudo dos mestrados que habilitam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico, e da Licenciatura em Educação Básica com recurso à análise documental como já explicitado no capítulo anterior.

A fim de se conhecer as opiniões acerca da problemática em estudo, por parte dos estudantes e dos docentes dos mestrados em ensino que, no todo ou em parte, habilitam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico foram construídos questionários que, uma vez aplicados e analisados os respetivos resultados, permitiram a sua reformulação, e a necessária validação desses instrumentos para uso na etapa seguinte da investigação.

Como já, também, anteriormente referido (capítulo 4) nesta etapa do estudo exploratório, a análise efetuada aos dados de opinião quer dos estudantes quer dos docentes, envolveu no que respeita às questões fechadas, um procedimento de análise descritiva, não se contemplando qualquer outro tratamento estatístico devido à dimensão reduzida quer do número de estudantes quer do número de docentes. Quanto às questões de resposta aberta, após uma leitura flutuante inicial, realizou-se uma análise de conteúdo que possibilitasse a compreensão das opiniões expressas.

5.1.1. Planos de estudo e unidades curriculares dos mestrados

Os planos de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico (MPE1C)⁸⁹ e do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (M12C) (disponíveis em www.es.eip.pt) não contemplam nenhuma unidade curricular que mencione a diversidade cultural e/ou a Educação Intercultural.

A ausência de qualquer unidade curricular que explicitamente contemple a temática em estudo, conduziu a que, em seguida, se procedesse a uma análise dos programas das unidades curriculares que incorporam os dois planos de estudo.

A análise efetuada aos planos de estudo permitiu constatar a existência de:

- 14 unidades curriculares, distribuídas por três semestres, sendo uma de opção num leque de escolhas composto por 5 unidades curriculares – no MPE1C;
- 21 unidades curriculares, distribuídas por quatro semestres – no M12C.

Esta análise debruçou-se sobre as componentes que integram todos os programas⁹⁰, a saber: (i) competências a desenvolver; (ii) temas e conteúdos; (iii) estratégias e metodologias de trabalho; (iv) aprendizagens esperadas; (v) avaliação e classificação.

Os eixos de análise foram:

- a) indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade cultural;
- b) indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade linguística;
- c) indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à Educação Intercultural;
- d) indicadores explícitos ou possíveis de abordagem a metodologias de trabalho em contextos multiculturais.

⁸⁹ Em vigor até ao ano letivo de 2014/2015.

⁹⁰ Segundo decisão do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A análise efetuada permitiu constatar que nove dos programas das unidades curriculares incluídas no Plano de Estudos do MPE1C contemplam alguns dos indicadores em análise.

No que se refere ao Plano de Estudos do M12C, a análise permitiu, também, constatar a existência em nove programas de alguns dos indicadores referidos.

Em seguida, apresentam-se (quadro 14) os dados obtidos na análise efetuada ao plano de estudos do MPE1C, seguindo-se (quadro 15) a apresentação dos dados obtidos referentes ao plano de estudos do M12C.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

**Quadro 14 - Plano de Estudos/ Unidades Curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico**

Componente do Programa: competências a desenvolver	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade cultural	
	Unidades Curriculares	Excerto (s) do(s) Programa(s)
	- Estágio I	<i>Planifica diversos tipos de atividades adequadas à área do Conhecimento do Mundo, tendo em conta os recursos e o tempo disponíveis e o nível de compreensão das crianças.</i>
	- Didática de Educação de Infância I - Didática de Educação de Infância II	<i>Planifica diversos tipos de atividades adequadas à área do Conhecimento do Mundo, tendo em conta os recursos e o tempo disponíveis e o nível de compreensão das crianças.</i>
	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade linguística	
	Unidade Curricular	Excerto do Programa
	- Língua e Linguística Portuguesa II	<i>Aprofundar os conceitos de variação linguística e de diversidade linguística, bem como refletir sobre modelos para lidar com elas.</i>
	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem a metodologias de trabalho em contextos multiculturais	
	Unidades Curriculares	Excerto (s) do (s) Programa(s)
	- Estágio I - Estágio II - Estágio III	<i>Conceber e concretizar ações de intervenção pedagógica adequadas à turma onde decorre o estágio.</i>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Componente do Programa: temas e conteúdos	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade cultural	
	Unidades Curriculares	Excerto (s) do (s) Programa(s)
	- Fundamentos da Ação Pedagógica	<i>Dimensões políticas e éticas da profissão docente: transmitir a cultura / inovar e transformar o mundo.</i>
	- Dimensões Sócio Históricas da Educação	<i>O 25 de Abril de 1974 e a educação: - a Sociologia da Educação e a leitura dos processos de democratização/exclusão educativa; - a Educação para Todos e a escola inclusiva; - Escola, contextos sociais e a responsabilidade pelas aprendizagens; - dimensão europeia da educação.</i>
	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade linguística	
	Unidades Curriculares	Excerto (s) do (s) Programa (s)
	- Língua e Linguística Portuguesa II	<i>Variedades do português falado: - Portugal, Brasil, África; - Línguas crioulas de base portuguesa.</i>
	- Seminário de Integração Curricular	<i>A Língua Portuguesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico: - a dimensão transversal da Língua Portuguesa enquanto língua de ensino; - a importância e o papel da língua da escola nas aprendizagens dos alunos.</i>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Como se pode verificar quanto às diferentes componentes dos programas só nas componentes de competências a desenvolver e temas e conteúdos emergem elementos que apontam para a possibilidade de abordagem à temática em estudo.

Verifica-se, neste mestrado, na unidade curricular de opção “Língua e Linguística Portuguesa II” uma intencionalidade de abordagem à diversidade linguística com a inclusão da competência a desenvolver “Aprofundar os conceitos de variação linguística e de diversidade linguística, bem como refletir sobre modelos para lidar com elas”.

Saliente-se a inclusão das unidades curriculares Estágio I, II e III na componente de competências a desenvolver, pois, pelo conhecimento que temos do distrito de Setúbal, contexto onde os estudantes estagiam, a diversidade cultural e linguística é uma realidade presente, e enquanto tal conduz à necessidade de organizar o processo de ensino e aprendizagem tendo em conta o contexto multicultural e multilingue a que se destina.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

**Quadro 15 - Plano de Estudos/ Unidades Curriculares do Mestrado em Ensino
do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico**

Componente do Programa: competências a desenvolver	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade linguística	
	Unidade Curricular	Excerto do Programa
	- Língua e Linguística Portuguesa II	<i>Aprofundar os conceitos de variação linguística e de diversidade linguística, bem como refletir sobre modelos para lidar com elas.</i>
	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem a metodologias de trabalho em contextos multiculturais	
	Unidades Curriculares	Excerto (s) do (s) Programa (s)
	- Estágio no 1º ciclo I - Estágio no 1º ciclo II - Estágio no 2º ciclo	<i>Conceber e concretizar ações de intervenção pedagógica adequadas à turma onde decorre o estágio.</i>
Componente do Programa: temas e conteúdos	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade cultural	
	Unidades Curriculares	Excerto (s) do (s) Programa (s)
	- Fundamentos da Ação Pedagógica	<i>Dimensões políticas e éticas da profissão docente: transmitir a cultura / inovar e transformar o mundo.</i>
	- Dimensões Sócio Históricas da Educação	<i>O 25 de Abril de 1974 e a educação: - a Sociologia da Educação e a leitura dos processos de democratização/exclusão educativa; - a Educação para Todos e a escola inclusiva; - Escola, contextos sociais e a responsabilidade pelas aprendizagens; - dimensão europeia da educação.</i>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade linguística	
	Unidades Curriculares	Excerto (s) do (s) Programa (s)
	- Língua e Linguística Portuguesa II	<i>Variedades do português falado:</i> - Portugal, Brasil, África; - Línguas crioulas de base portuguesa.
	- Didática do Português	<i>A Língua Portuguesa no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico - Diversidade linguística e cultural dos alunos das escolas portuguesas: aprender a ler e a escrever em contexto multilingue.</i>
	- Seminário de Integração Curricular	<i>A Língua Portuguesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico:</i> - a dimensão transversal da Língua Portuguesa enquanto língua de ensino; - a importância e o papel da língua da escola nas aprendizagens dos alunos.
	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à Educação Intercultural	
	Unidade Curricular	Excerto do Programa
	- Didática da História e da Geografia de Portugal	<i>A Educação para a Cidadania e a Educação Multicultural em História e Geografia.</i>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Como se pode verificar, tal como na análise anteriormente apresentada ao plano de estudos do MPE1C, só nas componentes de competências a desenvolver e temas e conteúdos emergem elementos que apontam para a possibilidade de abordagem à temática em estudo.

Verifica-se, igualmente, na unidade curricular “Língua e Linguística Portuguesa II” uma intencionalidade de abordagem à diversidade linguística com a inclusão da competência a desenvolver “Aprofundar os conceitos de variação linguística e de diversidade linguística, bem como refletir sobre modelos para lidar com elas”. Todavia, neste mestrado, verifica-se nas unidades curriculares “Didática da História e da Geografia de Portugal” e “Didática do Português” uma intencionalidade que não se verifica em nenhuma unidade curricular do MPE1C, ou seja a inclusão de um tema/conteúdo que aborda “A Educação para a Cidadania e a Educação Multicultural em História e Geografia” e “Diversidade linguística e cultural dos alunos das escolas portuguesas: aprender a ler e a escrever em contexto multilingue.”

Saliente-se, tal como ocorreu na análise referente ao MPE1C, a inclusão das unidades curriculares Estágio no 1º ciclo I e II e Estágio no 2º ciclo na componente de competências a desenvolver.

Síntese referente aos planos de estudo e unidades curriculares dos mestrados

Nenhum dos planos de estudo contempla qualquer unidade curricular que explicitamente inclua a temática em estudo. Contudo, em algumas unidades curriculares, essa abordagem está subjacente, como se verificou no Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, bem como no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, embora, neste, com menos expressividade. Tendo como referência a tipologia de Banks (2010b) para a inclusão de conteúdos no currículo, podemos enquadrar essa abordagem com alguns contributos (*the additive approach*) ao incluir alguns conteúdos no currículo.

5.1.2. Plano de estudos e unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica

O Plano de Estudo da Licenciatura em Educação Básica⁹¹ (disponível em www.es.eip.pt) apresenta 32 unidades curriculares distribuídas por seis semestres, e, ainda 16 constituintes de um leque de opções de entre as quais os estudantes selecionam quatro, distribuídas pelos quatro primeiros semestres do curso. Assim, cada estudante tem de efetuar 36 unidades curriculares para completar o curso.

Duas unidades curriculares abordam a temática explicitamente. Outras duas⁹² contemplam-na em algumas das componentes dos respetivos programas.

As unidades curriculares identificadas são:

- "Contextos Multiculturais e Educação" - 1º ano do curso;
- "Ciências Sociais" - 1º ano do curso (opção);
- "Diversidade Cultural e Comunicação Linguística" - 2º ano do curso;
- "Problemas Sociais Contemporâneos" - 2º ano do curso (opção).

A análise debruçou-se sobre as componentes que integram todos os programas: (i) competências a desenvolver; (ii) temas e conteúdos; (iii) estratégias e metodologias de trabalho; (iv) aprendizagens esperadas; (v) avaliação e classificação. Os eixos de análise foram, igualmente, os já anteriormente referidos.

Apresentam-se, em seguida, (quadros 16, 17, 18), os dados provenientes da análise efetuada aos programas das unidades curriculares mencionadas.

⁹¹ Em vigor até ao ano letivo 2013/2014.

⁹² Ambas são unidades curriculares optativas o que indica, à partida, que nem todos os estudantes as efectuam.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Quadro 16 – Programa da unidade curricular “Contextos Multiculturais e Educação”

Componente do Programa:	Indicadores explícitos de abordagem à diversidade cultural/ Excertos do Programa
competências a desenvolver	<p><i>-Compreende a complexidade holística do Homem no quadro da sua diversidade cultural.</i></p> <p><i>-Domina uma cultura histórica na área da Educação e, em particular, da Educação em Portugal, que lhe permite situar-se criticamente na profissão docente.</i></p> <p><i>-Conhece os processos formais e informais de ensino/ aprendizagem em diferentes contextos de diversidade social e cultural.</i></p> <p><i>-Aplica metodologias e técnicas de investigação próprias das ciências sociais, para um entendimento da heterogeneidade da interacção social.</i></p>
Componente do Programa:	Indicadores explícitos de abordagem à diversidade cultural/ Excertos do Programa
temas e conteúdos	<p><i>As sociedades multiculturais na era da Globalização e os processos político-culturais de homogeneização, acantonamento e balcanização:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- Imigração, etnicidade e nacionalismo: a questão étnica nos conflitos regionais.</i> <i>- Identidades étnico-culturais e coesão nacional: unidade vs diversidade.</i> <i>- As culturas periféricas, invisíveis e do silêncio.</i> <i>-O imperativo demográfico e a literacia multicultural.</i> <p><i>A crescente heterogeneidade étnico-cultural na sociedade portuguesa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>-Diversidade étnico-cultural e linguística. As minorias nacionais autóctones e os imigrantes.</i> <i>-As culturas em contacto e a hibridação cultural; o conceito de “raça” como construção social; dos fenómenos de etnocentrismo, xenofobia e discriminação à interacção comunicativa intercultural.</i>
	Indicadores explícitos de abordagem à Educação Intercultural/ Excertos do Programa
	<p><i>As etno-culturas no sistema educativo - a demografia escolar da diversidade:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- As políticas multiculturais na Educação, a(s) Reforma(s) Educativa(s) e o triunfo do “daltonismo cultural” mitigado.</i> <i>-Sinergias na colaboração escola-famílias-comunidade em contextos multiculturais. O capital cultural e social dos alunos, suas famílias e comunidades. Os mediadores sócio-culturais e a necessidade de “atravessar fronteiras”: o seu papel no combate ao absentismo, abandono, insucesso escolar e na construção de identidades étnico culturais.</i> <i>-Diferentes abordagens em Educação Multicultural. A abordagem holística: etnicidade/nacionalidade/ língua/ género/ classe social/ religião.</i> <i>-Avaliação crítica às teorias e práticas de educação multicultural.</i>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

	<p><i>Educação, Multiculturalidade e (re)contextualização curricular:</i></p> <p><i>-A Educação Multicultural e nas práticas pedagógicas das escolas públicas do ensino básico.</i></p> <p><i>-(Re)contextualização de saberes e práticas.</i></p>
Componente do Programa:	Indicadores explícitos de abordagem à diversidade cultural/ Excerto do Programa
estratégias e metodologias de trabalho	<p><i>- Dinamização de eventos com membros de comunidades migrantes e/ou de minorias étnico culturais e outras individualidades exteriores à ESE.</i></p>
Componente do Programa:	Indicadores explícitos de abordagem à diversidade cultural e à diversidade linguística/ Excerto do Programa
avaliação e classificação	<p><i>- Entrevista (embrião de uma história de vida) a um membro de uma comunidade migrante ou de uma minoria étnico-cultural, linguística, ou nacional.</i></p>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Como se pode verificar, esta unidade curricular contempla temáticas relacionadas com a diversidade cultural e a Educação Intercultural, espelhando as mesmas ao longo de diversas componentes do programa. Mais adiante (ponto 5.1.3.) se verá que esta unidade curricular, na opinião das estudantes, contribuiu significativamente para a aquisição e desenvolvimento das suas competências no âmbito das temáticas em estudo, ou seja, as estudantes foram unânimes em considerá-la como tendo contribuído para a sua formação nesse domínio.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Quadro 17 - Programa da unidade curricular “Diversidade Cultural e Comunicação Linguística”

Componente do Programa: competências a desenvolver	Indicadores explícitos de abordagem à diversidade cultural e à diversidade linguística/ Excertos do Programa
	-Conhecer e questionar a nova realidade europeia de diversidade linguística e de cultura compósita. -Valorizar a interculturalidade como forma de promover a tolerância e a cidadania ativa. -Interagir adequadamente com diferentes interlocutores em situações de diversidade cultural e linguística.
	Indicadores explícitos de abordagem à Educação Intercultural/Excertos do Programa
	-Conhecer instituições e organizações nacionais e internacionais que trabalham em Educação Intercultural. -Conhecer contribuições da investigação nacional e internacional neste domínio.
Componente do Programa: temas e conteúdos	Indicadores explícitos de abordagem à diversidade cultural e à diversidade linguística/Excertos do Programa
	Diversidade cultural e linguística hoje: -Contextos, desafios e respostas. -Cultura e culturas; hibridação cultural; universal e particular; global e local. Línguas e culturas na escola: -Diferentes funções das línguas na escola. -O ensino numa língua que não é a língua materna da criança: o que está em causa.
	Indicadores explícitos de abordagem à Educação Intercultural/Excertos do Programa
	-Interculturalidade e multiculturalidade: perspetivas e fundamentos. -História do multiculturalismo: caracterização das principais etapas. -A escola portuguesa: contextos multiculturais e práticas interculturais.
	Indicadores explícitos de abordagem a metodologias de trabalho em contextos multiculturais/ Excertos do Programa
	-Estratégias para o desenvolvimento de competências interculturais: o papel das histórias para crianças.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Componente do Programa: - aprendizagens esperadas	<p align="center">Indicadores explícitos de abordagem a metodologias de trabalho em contextos multiculturais e multilingues/ Excertos do Programa</p> <p><i>- Apresentação de propostas de intervenção adequadas a contextos escolares plurilingues e pluriculturais.</i></p>
Componente do Programa: - avaliação e classificação	<p align="center">Indicadores explícitos de abordagem a metodologias de trabalho em contextos multiculturais e multilingues/ Excertos do Programa</p> <p><i>- Proposta de atividades a partir de uma história para crianças e que proporcione o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural.</i></p>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Observando o quadro verifica-se que a unidade curricular contempla a abordagem às temáticas relacionadas com a diversidade cultural e linguística, a Educação Intercultural e a metodologias de trabalho em contextos multiculturais. Salienta-se ser esta a única unidade curricular a apresentar em mais do que uma componente do programa, indicadores explícitos de abordagem a metodologias de trabalho em contextos multiculturais.

Tal como a unidade curricular apresentada no quadro 16, também, esta, foi eleita pelas estudantes como uma das que contribuíram para a aquisição e desenvolvimento de competências relacionadas com as temáticas em estudo (ver ponto 5.1.3.).

Em seguida, apresentam-se os dados obtidos pela análise efetuada aos programas das duas unidades curriculares de opção.

Quadro 18 - Programas das unidades curriculares “Ciências Sociais” e “Problemas Sociais Contemporâneos”

Componente do Programa:	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade cultural	
	Unidades Curriculares	Excerto (s) do (s) Programa (s)
	Ciências Sociais	- <i>Reflectir criticamente sobre a diversidade dos grupos sociais, suas dinâmicas e seus contextos.</i>
	Problemas Sociais Contemporâneos	- <i>Debater os problemas da explosão demográfica, do envelhecimento e das migrações.</i> - <i>Avaliar alguns problemas como o racismo, a xenofobia, os fundamentalismos e os atropelos aos direitos humanos.</i>
Componente do Programa:	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade cultural	
	Unidades Curriculares	Excerto (s) do (s) Programa (s)
	Ciências Sociais	<i>Natureza/ Cultura</i> <i>Indivíduos/ Sociedade</i> <i>«Nós»/ «Outros»</i>
	Problemas Sociais Contemporâneos	- <i>Migrações S-N: A integração das minorias étnico-culturais e os fenómenos de racismo e xenofobia.</i> - <i>As identidades híbridas em sociedades multiculturais.</i>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Estas unidades curriculares não foram indicadas pelas estudantes como tendo contribuído para a aquisição e desenvolvimento de competências relacionadas com as temáticas em estudo, embora isso possa apenas significar que não foram simplesmente objeto de sua opção perante o leque de opções disponíveis.

Como se pode verificar no apresentado, as duas unidades curriculares abordam temáticas centradas na diversidade cultural presente na sociedade, nomeadamente o movimento migratório, principal razão da “visibilidade” da diversidade cultural patente a uma escala global.

Síntese referente ao plano de estudo e unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica

O plano de estudo espelha explicitamente a temática em estudo, através da inclusão de algumas unidades curriculares. Evidencia-se, assim, uma preocupação em integrar esta vertente contextualizando-a. Podemos, pois considerar aproximar-se do que Banks (2010b) designa por abordagem transformativa (*the transformation approach*), quanto ao nível de integração de conteúdos.

A análise efetuada tanto aos programas das unidades curriculares dos mestrados como da Licenciatura em Educação Básica referentes à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal permitiram criar um quadro de referência que foi posteriormente usado na análise relativa aos programas de unidades curriculares das restantes instituições selecionadas para o estudo (capítulo 6, pontos 6.1.1. e 6.1.2.).

5.1.3. Opinião das estudantes

As estudantes inquiridas⁹³ pertenciam aos primeiros cursos dos dois mestrados após a adequação ao Processo de Bolonha, encontrando-se a frequentar o 3º semestre dos mesmos.

⁹³ Por todas as estudantes serem do género feminino, passaremos a referi-las enquanto tal.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

O questionamento ocorreu por aplicação direta do questionário, como já anteriormente referido (ponto 4.1.), ou seja foi entregue um exemplar, em papel, a cada uma das estudantes, solicitando a sua disponibilidade para responder, e explicitando qual a intenção do desenvolvimento do projeto de doutoramento.

A fim de manter o anonimato foi pedido que, após preenchimento, os questionários fossem colocados no cacifo da docente.

O número de estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico era de vinte e seis, responderam vinte. Das quatro⁹⁴ estudantes do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, responderam duas.

Assim, o número total de respondentes é de vinte e duas (73,3% da totalidade de estudantes).

A) Caracterização das inquiridas

Género e idade

Como se referiu anteriormente a totalidade das inquiridas era do género feminino, com idades compreendidas nos intervalos 20-22 e 23 ou mais anos.

Tabela 1 - Idade das estudantes

Intervalo	20 – 22 anos	23 ou mais anos
Número de estudantes	5	17

Escola de frequência da licenciatura e classificação

A maioria das estudantes (16) frequentou a Licenciatura em Educação Básica na ESE/IPS. Quanto às restantes, duas frequentaram a Escola Superior de Educação de Santarém, uma a Escola Superior de Educação de Lisboa e outra o Instituto Piaget, sediado em Almada.

⁹⁴ O número inicial de estudantes era de dez (10), contudo a maioria das estudantes desistiu durante o 1º ano do curso, por não ter sido a sua primeira opção.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Tabela 2 - Classificações obtidas na licenciatura

13	14	15	16
2	9	8	3

Quanto às classificações obtidas na licenciatura, como se pode verificar na tabela anterior, variam entre os treze e os dezasseis valores, sendo nos catorze e nos quinze que se concentra a maioria das classificações.

Opção pelo curso

Quanto à opção pelo mestrado frequentado, só uma estudante referiu não ter sido a sua primeira opção.

Síntese referente à caracterização das estudantes

As inquiridas têm, maioritariamente, 23 ou mais anos e frequentaram a Licenciatura em Educação Básica na ESE/IPS. As classificações obtidas nesta licenciatura centram-se, predominantemente, em 14 e 15. O curso frequentado foi, para quase todas, a 1ª opção.

Face ao conhecimento proveniente da experiência de análise das candidaturas aos mestrados em ensino da ESE/IPS⁹⁵ e do conhecimento referente às candidaturas à Licenciatura em Educação Básica ser a 1ª opção, para a quase totalidade dos candidatos, possibilita inferir da forte pré-disposição para a profissão docente.

B) Opinião das estudantes quanto à diversidade cultural no currículo do 1º ciclo de estudos - Licenciatura

Conhecimentos à entrada na licenciatura

A posição que as estudantes referem quanto ao seu conhecimento da diversidade cultural patente na sociedade e no sistema educativo quando ingressaram na licenciatura é, maioritariamente, de “nada consciente” (gráfico 1).

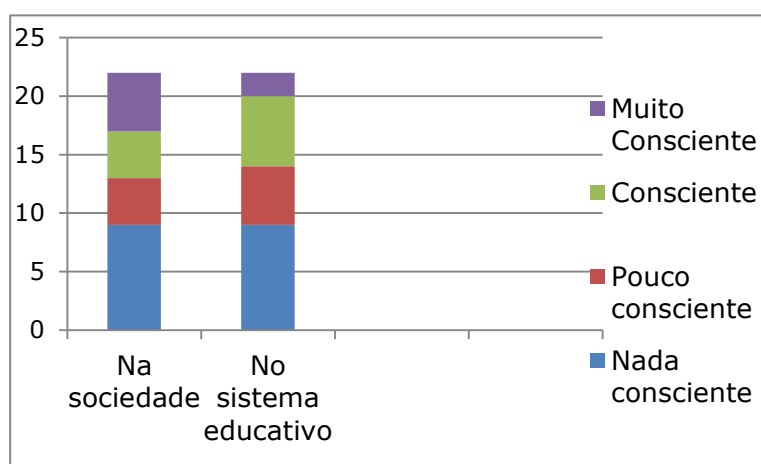
⁹⁵ Enquanto elemento do Conselho Coordenador dos Mestrados (grupo composto por todos os coordenadores dos mestrados que habilitam para a docência da ESE/IPS).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

São mais de metade as estudantes que referem não ter consciência, tanto no campo social como no campo educativo, da diversidade cultural existente.

O posicionamento assinalado de desconhecimento face a outras culturas pode ser campo fértil para a emergência de atitudes discriminatórias provenientes da ignorância, e que se traduzem, por vezes, em ações e interpretações erróneas perante o “outro”.

Gráfico 1 - Posicionamento face à diversidade cultural na sociedade e no sistema educativo à entrada na licenciatura



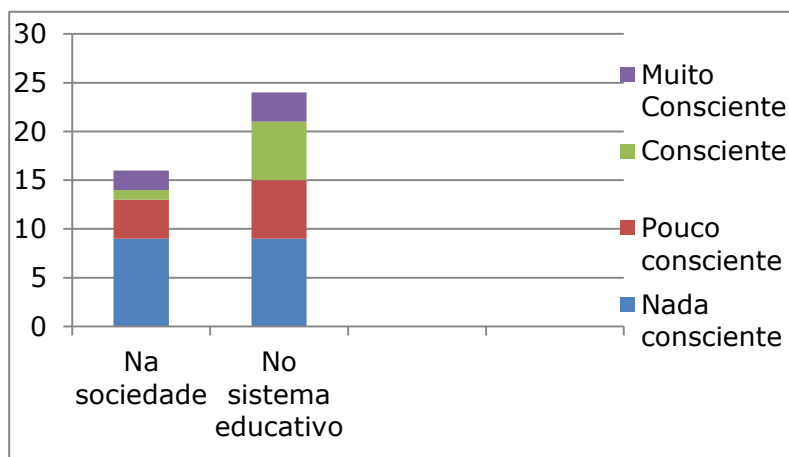
Apesar de maioritariamente assinalarem o valor “nada consciente”, as restantes respostas mostram que é, nestas, maior a sensibilidade para a diversidade cultural presente na sociedade (valor do muito consciente) do que para a sua manifestação na escola (valor do consciente).

No que se refere à diversidade linguística quer na sociedade quer no sistema educativo, “nada consciente” continua a ser o valor mais assinalado (gráfico 2).

Os dados apresentados conduzem-nos a considerar que na sua história de vida, tanto pessoal como académica, as estudantes não terão tido suficientes experiências de contacto com pessoas falantes de outras línguas, nem, maioritariamente, se aperceberam da diversidade linguística existente na sociedade e no sistema educativo.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Gráfico 2 - Posicionamento face à diversidade linguística na sociedade e no sistema educativo à entrada na licenciatura



Expectativas face a conhecimentos a adquirir na licenciatura

Como se observa na tabela 3, questionadas quanto às expectativas face à formação a receber na licenciatura, ou seja, em que medida esperavam vir a adquirir conhecimentos no que se refere à diversidade cultural, à diversidade linguística, à Educação Intercultural e a modos de agir com os alunos e com a comunidade, as respostas incidiram maioritariamente no valor “frequentemente”.

Tabela 3 - Expectativas face a conhecimentos a adquirir na licenciatura

Expectativas	Nada	Pouco	Frequentemente	Muito
Diversidade cultural	-----	5	16	1
Diversidade linguística	-----	2	17	3
Educação Intercultural	-----	2	17	3
Modos de agir com os alunos	-----	2	8	12
Modos de agir com a comunidade	-----	3	11	8

Note-se que “nada” não foi assinalado e que “pouco” o foi num número reduzido. Todavia, sobressai nos “modos de agir com os alunos” o valor “muito”. Tal, remete-nos para o que, em regra, estas estudantes referem sistematicamente, quando inquiridas informalmente, sobre as expectativas quanto à formação que esperam receber e a conhecimentos a adquirir na licenciatura, ou seja, estratégias para trabalhar com as crianças.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas

Quanto aos conhecimentos adquiridos na licenciatura (tabela 4) “consideravelmente” é o valor mais assinalado pelas estudantes no que se refere ao resultado de formação de três anos de licenciatura.

Tabela 4 - Conhecimentos adquiridos na licenciatura

Conhecimentos adquiridos	Nada	Pouco	Consideravelmente	Muito
Diversidade cultural	-----	6	14	2
Diversidade linguística	1	2	15	4
Educação Intercultural	-----	2	17	3
Modos de agir com os alunos	1	7	11	3
Modos de agir com a comunidade	1	7	13	1

Podemos, pois, considerar que, em geral, as expectativas iniciais (tabela 3) não foram defraudadas, embora tenhamos de salientar que as referências indicadas no valor “pouco” são, em regra, superiores às indicadas no valor “muito”.

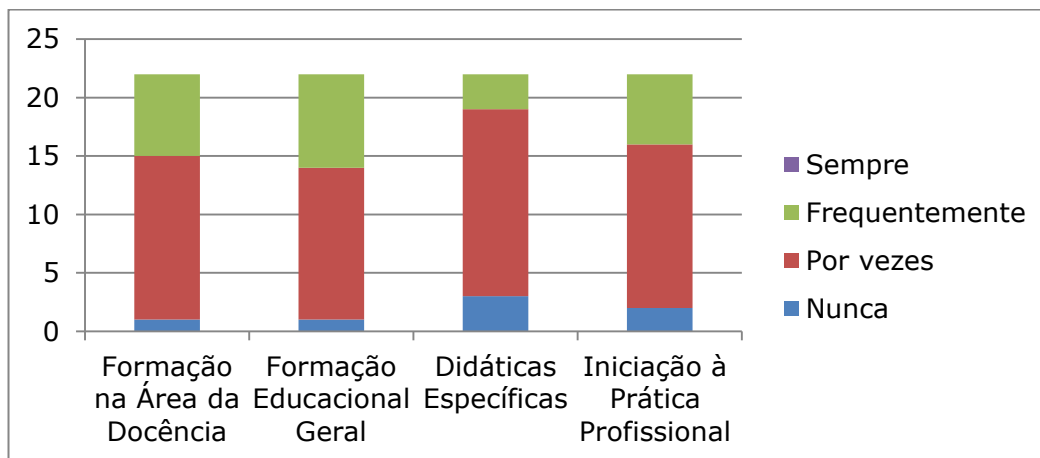
E, ainda, salientar que em relação às expectativas iniciais quanto a saberes sobre como agir com os alunos e a comunidade a insatisfação é maior. Eram doze as estudantes que assinalaram “muito” quanto à possibilidade de vir a adquirir conhecimentos de como agir com os alunos (tabela 3) mas só três pensam ter de facto aprendido muito mais neste campo. Também no que se refere a saberes relacionados com modos de agir com a comunidade ocorre a mesma discrepância entre expectativas e resultados.

Contributos para a abordagem à Educação Intercultural

No que diz respeito à formação recebida em relação à Educação Intercultural, nomeadamente ao contributo das diferentes componentes de formação, ou seja: (i) Formação na Área da Docência; (ii) Formação Educacional Geral; (iii) Didáticas Específicas; (iv) Iniciação à Prática Profissional; as estudantes optam maioritariamente pelo valor “por vezes”, como se pode verificar no gráfico 3.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Gráfico 3 - Posicionamento face ao contributo das componentes de formação em relação à Educação Intercultural



Salienta-se não haver nenhuma estudante a considerar que esse contributo se tenha verificado “sempre”, ou seja, com intensidade, em nenhuma das componentes de formação. Contudo, há estudantes que consideraram ter adquirido “frequentemente” conhecimentos referentes à Educação Intercultural nas componentes: Formação na Área da Docência e Formação Educacional Geral. Salienta-se, também, haver quem considere “nunca” ter adquirido conhecimentos.

Algumas dificuldades de perceção quanto ao que cada componente de formação incluía, manifestadas por algumas estudantes originaram que esta questão passasse a contemplar, entre parenteses, uma breve explicitação⁹⁶.

Unidades curriculares com contributo para a temática e estratégias utilizadas

Ao serem solicitadas a referir as unidades curriculares⁹⁷ que mais contribuíram para a sua formação no que se refere à diversidade cultural, à diversidade linguística e à Educação Intercultural, as inquiridas assinalaram maioritariamente três unidades curriculares como se pode verificar no quadro 19.

Se compararmos os dados, agora, obtidos com a análise efetuada ao Plano de Estudos da Licenciatura em Educação Básica (LEB), apresentado no ponto 5.1.2.,

⁹⁶ Formação na Área da Docência (conteúdos a ensinar);
- Formação Educacional Geral (formação geral);
- Didáticas Específicas (modos de trabalhar específicos das diferentes áreas);
- Iniciação à Prática Profissional (iniciação à prática em contexto).

⁹⁷ Até ao máximo de duas unidades curriculares.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

verificamos que as unidades curriculares que espelham as temáticas em estudo são, também, as assinaladas pelas estudantes.

As quatro estudantes que não frequentaram a LEB na ESE/ IPS assinalaram as seguintes unidades curriculares:

- quanto à diversidade cultural - “Pedagogia Diferenciada a Populações com Necessidades Educativas Especiais” e “Fundamentos Socioculturais da Educação” (Escola Superior de Educação de Santarém); “Jogos e Matemática” (Escola Superior de Educação de Lisboa);
- quanto à diversidade linguística - “Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa” (Escola Superior de Educação de Santarém), “Língua e Cultura Portuguesa”, “Linguística e Aquisição da Linguagem” (Escola Superior de Educação de Lisboa) e “Literatura de Expressão Portuguesa” (Instituto Piaget de Almada);
- quanto à Educação Intercultural - “Linguagem, Cognição e Educação Plurilingue” (Escola Superior de Educação de Santarém) e “Jogos e Matemática”, “Expressão Dramática”, “Expressão Musical” e “Observação e Caracterização de Situações Educativas” (Escola Superior de Educação de Lisboa) .

Quadro 19 - Unidades curriculares que mais contribuíram para a formação em diversidade cultural, diversidade linguística e Educação Intercultural

Temáticas	Unidades Curriculares
Diversidade Cultural	Contextos Multiculturais e Educação (assinalada por 8 estudantes) Diversidade Cultural e Comunicação Linguística (assinalada por 14 estudantes)
Diversidade Linguística	Diversidade Cultural e Comunicação Linguística (assinalada por 8 estudantes) Língua e Linguística Portuguesa I (assinalada por 9 estudantes)
Educação Intercultural	Contextos Multiculturais e Educação (assinalada por 10 estudantes) Diversidade Cultural e Comunicação Linguística (assinalada por 11 estudantes)

As unidades curriculares⁹⁸ referenciadas como nunca terem tido qualquer contributo para o trabalho em torno das temáticas em estudo são as de áreas relacionadas com as ciências e a matemática, a saber: (i) Física e Química (com

⁹⁸ Solicitado a indicação até ao máximo de duas unidades curriculares.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

5 referências); (ii) Geografia (com 4 referências); (iii) Estatística e Probabilidades (com 3 referências).

Tabela 5 - Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares no referente à diversidade cultural

Estratégias	Número de respostas
Apresentação pelo/a professor/a	20
Estudos de casos	6
Relatos de casos	8
Análise de textos	18
Debates	20
Outra (s)	7

Conforme se pode observar na tabela 5 no que se refere às estratégias utilizadas pelos docentes para concretização dos contributos enunciados quanto à diversidade cultural, as estudantes assinalaram, maioritariamente, “apresentação pelo/a professor/a”, “debates” e “análise de textos”.

O que foi mencionado pelas estudantes em “Outra (s)” inclui “Produção de atividades pedagógicas” e “Apresentação de trabalhos em sala de aula, cuja temática se prendeu com as diversas explorações didáticas sobre a diversidade cultural, contemplando o campo da literatura infantil” .

Contacto com turmas multiculturais e multilingues

Face às experiências vivenciadas na componente de Iniciação à Prática Profissional, nomeadamente sobre se nas turmas de crianças com que tiveram contacto, a diversidade cultural e a diversidade linguística eram realidades presentes, “raramente” foi o valor mais assinalado (11), seguido de sete no valor “frequentemente”. “Em nenhum caso” foi, ainda, assinalado por uma estudante e três referiram “sempre”. Dez estudantes consideraram esta experiência “insuficiente” e sete consideraram-na “muito boa”.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Evolução de competências durante a licenciatura

Considerando o percurso seguido na Licenciatura em Educação Básica, as estudantes foram solicitadas a posicionar-se perante oito possíveis competências de um futuro professor para promover uma Educação Intercultural, segundo a perspectiva de Cortés (s.d).

As competências listadas e o posicionamento das estudantes face a cada uma delas encontram-se na tabela 6.

Analisando os dados verificamos que “consideravelmente” é o valor onde o posicionamento das estudantes é mais frequente. Contudo, note-se a exceção de cerca de metade das inquiridas assinalar o valor “pouco” no item “Compreender como se constroem as culturas”.

Recordando o que as estudantes assinalaram quando da entrada no 1º ciclo de estudos, os dados obtidos indiciam que o primeiro ciclo de estudos contribuiu para a aquisição e/ou desenvolvimento da maioria das competências indispensáveis à promoção de uma Educação Intercultural, enquanto futuras profissionais.

Tabela 6 - Posicionamento face à importância de algumas competências de um futuro professor para promover a Educação Intercultural

Competências	Nada	Pouco	Consideravelmente	Muito
Compreender o conceito de “outro” e de si próprio	-----	2	16	4
Compreender o significado de cultura subjetiva (valores, crenças...)	-----	4	12	6
Compreender como se constroem as culturas	-----	10	11	1
Compreender os diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural	1	5	14	2
Compreender o que significa viver num país multiétnico	-----	4	13	5
Lidar bem com a diversidade linguística	-----	6	14	2
Ser sensível às <i>nuances</i> e ao poder da linguagem	-----	5	12	5
Ser um leitor competente e crítico dos media	-----	4	13	5

Face a alguma dificuldade sentida de compreensão do termo *nuances* na versão final do questionário o item passou a ter a redação seguinte: “ser sensível às subtilidades e ao poder da linguagem”.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

No final da parte do questionário referente à Licenciatura em Educação Básica, as estudantes foram solicitadas a referir outras competências que tivessem adquirido ou desenvolvido ao longo deste ciclo de estudos. Responderam duas estudantes cujas respostas apresentamos em seguida.

Para além de ter adquirido e/ou desenvolvido as competências supracitadas, considero que me foi possível tornar mais coesas certas ideias, questões e aspetos relacionados com esta temática, que me permitiram o desconstruir e afastar de determinados "pré-conceitos" que me conferiram a capacidade de não realização de inferências e, sobretudo, de não julgamento.

Estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Tornei-me mais sensível quando apresento uma atividade educativa, pois ao ter outras crianças na sala tento apresentar e interligar o nosso país com o país dos alunos estrangeiros. No entanto, caso não tenha alunos estrangeiros exploro na mesma outras culturas, pois acredito que os alunos devem formar-se adquirindo conhecimentos do mundo e não só do nosso país.

Estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Síntese referente à opinião das estudantes face à diversidade cultural no currículo da licenciatura

Cerca de metade das inquiridas consideraram não estar conscientes, ao ingressarem na licenciatura, da diversidade cultural e linguística existente quer na sociedade quer no sistema educativo.

O facto de cerca de metade assinalar o seu desconhecimento coincide com o que inferi, formal e ou informalmente, ao longo do percurso em que as acompanhei na Licenciatura em Educação Básica.

Revelam-se preocupantes as opiniões expressas por algumas destas estudantes ao sugerirem a ausência de contactos multiculturais ou multilingues durante o seu percurso pessoal ou académico, dado que a quase totalidade é oriunda da cidade de Setúbal ou do distrito, onde, como é do conhecimento geral, a diversidade étnica cultural está fortemente representada tanto a nível social como no sistema educativo. Revelam-se, também, preocupantes pois podem

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

indiciar a falta de referentes relacionados com a diversidade existente na sociedade portuguesa, nomeadamente através de informação divulgada pelos media.

As inquiridas expuseram as suas elevadas expectativas face à aquisição de conhecimentos, durante o curso, referentes tanto à diversidade cultural como à linguística, bem como à Educação Intercultural e a modos de agir com os alunos e a comunidade. Tal, mais uma vez, nos remete para o facto de a maioria ter como objetivo a profissão docente e a sua pré-disposição para aprendizagens a alcançar com a frequência do curso.

A licenciatura contribuiu para a aquisição de conhecimentos tanto no âmbito da diversidade cultural e linguística como da Educação Intercultural, sendo as componentes de Formação na Área da Docência e de Formação Educacional Geral as que, segundo as inquiridas, deram o maior contributo, ou seja, componentes de formação que podem propiciar contributos para a formação do estudante enquanto cidadão interveniente e crítico numa sociedade multicultural.

Quanto às unidades curriculares, as que foram mencionadas pelas estudantes coincidiram com as identificadas por nós, com a análise efetuada aos planos de estudo e aos programas das unidades curriculares.

As unidades curriculares mencionadas como não tendo dado qualquer contributo são relacionadas com áreas do campo das ciências e da matemática. O que corrobora serem estas áreas trabalhadas como um corpo de conhecimentos e não perspectivadas e analisadas como “constructos humanos”, como Paraskeva (2007) refere.

As estratégias assinaladas como mais utilizadas para o estudo das temáticas em análise foram: “Apresentação pelo/a professor/a”, “Debates” e “Análise de textos”. Tal parece indicar uma perspetiva tradicional da formação por parte dos docentes, fundada na informação e no conhecimento abstrato e não no trabalho sobre a realidade como os estudos de caso e os relatos de casos poderiam permitir.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Foi também referido, por cerca de metade das estudantes, o raro contacto com turmas multiculturais ou multilingues no âmbito da componente de Iniciação à Prática Profissional. Contudo, as que o tiveram, em regra, classificam essa experiência como insuficiente.

Face às opiniões obtidas dois aspetos nos parecem de sublinhar. O primeiro relacionado com os contextos de Iniciação à Prática Profissional; e o segundo com a classificação desse contacto. Quanto ao primeiro aspeto além do já referido face à realidade multicultural e multilingue do sistema educativo no distrito de Setúbal, outro há que ponderar: a inexistente (ou deficiente) preparação das estudantes para a sensibilização à diversidade cultural e linguística existente no sistema educativo na componente de Iniciação à Prática Pedagógica, que na ESE/ IPS se reveste da observação de práticas pedagógicas desde a educação de infância ao 2º ciclo do Ensino Básico, bem como na sua problematização na unidade curricular “Pedagogia e Prática Pedagógica” do 3º ano do curso.

No segundo aspeto considerado, sublinhamos terem algumas estudantes assinalado essa experiência como “insuficiente”, talvez por se terem apercebido da complexidade da situação.

Quanto a competências de um futuro profissional para promover a Educação Intercultural, as inquiridas consideraram que a licenciatura contribuiu consideravelmente para a aquisição ou desenvolvimento das mesmas. Nota-se a consonância com o já encontrado na análise dos contributos das componentes de Formação na Área da Docência e de Formação Educacional Geral, as duas transcrições apresentadas, provenientes de respostas a questões abertas, reforçam esta leitura.

C) Opinião das estudantes quanto à diversidade cultural no currículo do 2º ciclo de estudos - Mestrado

Nesta parte do questionário, as questões colocadas referiam-se ao percurso já no 2º ciclo de estudos, ou seja, no mestrado.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Aumento de conhecimentos e competências desenvolvidas

Quando questionadas sobre quanto consideravam ter alterado o seu posicionamento face a conhecimentos referentes à temática em estudo, as estudantes, maioritariamente, responderam “pouco” (tabela 7).

Todavia, no que se refere ao desenvolvimento de competências, nomeadamente quanto ao “saber como agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural” as opiniões dividem-se entre “pouco”, com 9 respostas assinaladas, e “consideravelmente” com 10 respostas.

Tabela 7 - Posicionamento quanto ao percurso seguido no mestrado face à temática em estudo

Percurso vivido no mestrado	Nada	Pouco	Consideravelmente	Muito
Aumento de conhecimentos sobre a diversidade cultural	3	14	3	2
Aumento de conhecimentos sobre a diversidade linguística	5	10	7	----
Aumento de conhecimentos sobre a Educação Intercultural	3	14	3	2
Saber agir com os/as alunos/as tendo em conta a diversidade cultural	1	9	10	2
Saber agir com os/as alunos/as tendo em conta a diversidade linguística	1	13	6	2

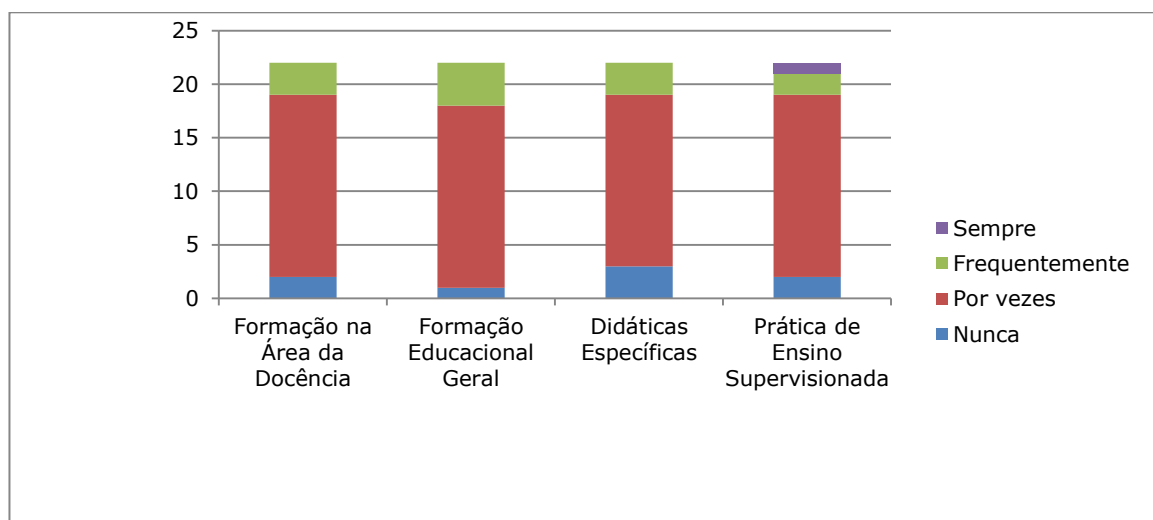
Assim, face aos dados obtidos podemos inferir que, na maior parte dos casos, o mestrado “pouco” ou “nada” contribuiu para a alteração de conhecimentos adquiridos na licenciatura por estas estudantes, embora se considerem mais confortáveis no que se refere a novos conhecimentos relacionados com a diversidade linguística e no desenvolvimento de competências, designadamente em como saber agir face à diversidade cultural dos alunos.

Contributos para a abordagem à Educação Intercultural

Relativamente à Educação Intercultural e ao modo como esteve presente nas diversas áreas de formação que integram o plano de estudos, como se pode observar no gráfico 4, os dados obtidos são coincidentes com os expressos na tabela 7, pois, também, as componentes de formação só “por vezes” contribuíram para a formação deste grupo de estudantes ao assinalarem, maioritariamente, este valor.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Gráfico 4 - Posicionamento face ao contributo das componentes de formação em relação à Educação Intercultural



O valor “sempre” só foi assinalado por uma estudante no que se refere à Prática de Ensino Supervisionada. O posicionamento desta estudante é concordante com o que todas referem quanto às unidades curriculares de estágio serem as que de algum modo mais contribuíram para a sua formação no que se refere à temática em estudo.

Relembramos ter sido no valor “frequentemente” que, maioritariamente, as estudantes se posicionaram quando questionadas sobre a licenciatura. Contudo, salientamos, não só os objetivos de uma licenciatura não são os mesmos de um mestrado, bem como não são, também, os mesmos na componente Iniciação à Prática Profissional (licenciatura) e na componente Prática de Ensino Supervisionada (mestrado).

Unidades curriculares com contributo para a temática e estratégias utilizadas

Segundo estas estudantes as unidades curriculares⁹⁹ que mais contribuíram para a formação no âmbito da diversidade cultural foram as unidades curriculares de estágio no contexto de 1º ciclo do Ensino Básico (quadro 20).

⁹⁹ Foi solicitado às estudantes que enunciassem até ao máximo de duas unidades curriculares.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Quadro 20 - Unidades curriculares que mais contribuíram para a formação em diversidade cultural, diversidade linguística e Educação Intercultural

Temáticas	Unidades Curriculares
Diversidade Cultural	Estágio III (assinalada por 6 estudantes) Estágio II (assinalada por 5 estudantes) Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular (assinalada por 5 estudantes)
Diversidade Linguística	Língua e Linguística Portuguesa II (assinalada por 8 estudantes) Didática Específica do 1º ciclo II (assinalada por 6 estudantes) Didática Específica do 1º ciclo I (assinalada por 5 estudantes)
Educação Intercultural	Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular (assinalada por 4 estudantes)

A unidade curricular “Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular” foi referenciada como tendo contribuído para a formação no âmbito da diversidade cultural e da Educação Intercultural. Comparando estes dados com a análise efetuada aos programas apresentada no ponto 5.1.1., os dados agora obtidos não são coincidentes com os referentes à análise efetuada ao programa desta unidade curricular. Tal facto acontece, igualmente, com as referências das estudantes às unidades curriculares: “Didática Específica do 1º ciclo I” e “Didática Específica do 1º ciclo II”, o mesmo já não acontecendo com a unidade curricular “Língua e Linguística Portuguesa II”, pois aparece tanto na análise efetuada como nas referências das estudantes no referente à diversidade linguística. Tal pode ser indicador da necessidade de uma abordagem mais aprofundada face aos contextos de estágio, visto serem unidades curriculares direcionadas para o apoio ao trabalho a desenvolver em contexto de trabalho. Quanto às unidades curriculares “Fundamentos da Ação Pedagógica”, “Dimensões Sócio Históricas da Educação”, “Didática do Português” e “Seminário de Integração Curricular”, assinaladas na análise aos programas, não são referidas por parte das inquiridas.

Seguem-se as estratégias que as estudantes assinalaram e consideraram como utilizadas para a concretização dos contributos identificados.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Como se pode observar (tabela 8), são as estratégias referidas na licenciatura que as estudantes continuam a assinalar como as mais utilizadas, a saber: “Apresentação pelo/a professor/a, “ Debates” e “Análise de textos”.

Contudo, nesta parte do questionário, duas novas estratégias foram propostas, a saber: “Observação em contexto multicultural” e “Intervenção em contexto multicultural”, sendo esta última referida por cerca de metade das inquiridas.

Duas estudantes referiram em “Outras (s)” o visionamento de vídeos, tendo-o uma explicitado do seguinte modo: “Observação e interpretação do visionamento de vídeos sobre práticas docentes em contextos educativos multiculturais.”

Tabela 8 - Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares

Estratégias	Número de respostas
Apresentação pelo/a professor/a	18
Estudos de casos	2
Relatos de casos	7
Análise de textos	10
Debates	13
Observação em contexto multicultural	3
Intervenção em contexto multicultural	9
Outra (s)	2

As unidades curriculares¹⁰⁰ consideradas como não tendo qualquer contributo para as temáticas em estudo foram: “As TIC em Contexto Educativo” (com 7 referências), “Dimensões Sócio Históricas da Educação” (com 6 referências), e “Didática da Educação de Infância I e II”, (com 5 referências cada). Salienta-se que, na análise efetuada ao programa da unidade curricular “Dimensões Sócio Históricas da Educação” se apresenta na componente “Temas e Conteúdos”, a possibilidade de abordagem à diversidade cultural.

¹⁰⁰ Foi solicitado às estudantes que enunciassem até ao máximo de duas unidades curriculares.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Contacto com contextos multiculturais durante o estágio e dificuldades sentidas

Sobre a experiência em contextos multiculturais, dezoito das vinte e duas estudantes referem ter tido contacto com estes contextos em situação de estágio/Prática de Ensino Supervisionada. Destas estudantes, sete, consideram essa experiência “suficiente” e 5 consideraram-na “insuficiente”.

Quanto à relação entre o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares e o contexto de estágio, catorze, das dezoito estudantes, assinalaram que “por vezes” essa relação existiu. Seis dessas estudantes consideraram insuficientes os momentos de reflexão com os supervisores sobre o contexto de estágio, embora sete os tenham considerado suficientes, o que mostra a importância dos supervisores neste processo.

As áreas de dificuldades sentidas por estas estudantes em estágio foram identificadas com a frequência que a tabela seguinte apresenta.

Tabela 9 - Tipo de dificuldade

Tipo de dificuldade	Número de respostas
Cultural	2
Linguístico	4
De relação com as famílias	3
De compreensão de como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos/as alunos/as	10
Outra (s)	3

Tendo mais de 50% das inquiridas assinalado o item “Dificuldade de compreensão de como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos alunos”, tal remete-nos para a análise dos programas, onde se constatou não haver qualquer indicador relativo a conteúdos que propiciassem às estudantes conhecimentos nesta área.

Quanto ao item “Outra (s)”, só uma estudante respondeu, assinalando: “Dificuldade no entendimento da perspectiva dos cooperantes sobre a existência de diversidade cultural no contexto escolar e na ação que daí deve advir.”

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Perspetivas face ao trabalho em torno da Educação Intercultural

Na questão seguinte, eram apresentadas cinco asserções que podem definir e situar o trabalho em torno da Educação Intercultural segundo Ouellet (1991), a saber:

- a Educação Intercultural é uma formação sistemática dirigida tanto aos grupos majoritários como aos minoritários;
- a Educação Intercultural visa uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- a Educação Intercultural significa maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;
- a Educação Intercultural desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural;
- a Educação Intercultural promove maior capacidade de participar na interação social.

Para se perceber o que a Educação Intercultural significava para as inquiridas, foram solicitadas a manifestar a sua adesão numa escala ordenada de um (1) a cinco (5), atribuindo “um” ao item a que mais aderiam e “cinco” àquele a que menos aderiam. A tabela 10 mostra-nos o posicionamento manifestado.

Se olharmos apenas à atribuição do valor 1, “A Educação Intercultural desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural” é a opinião mais forte para uma maioria relativa de inquiridas (8), seguida da opinião de que “A Educação Intercultural promove maior capacidade de participar na interação social” para 6 das inquiridas.

Analisando os dados obtidos verifica-se que as opiniões das inquiridas privilegiam primeiramente as atitudes, a que se seguem:

- a capacidade de comunicar;
- a capacidade de interação social;
- a compreensão e uma formação sistemática de todos os grupos sociais.

Note-se que o item “A Educação Intercultural é uma formação sistemática dirigida tanto aos grupos majoritários como aos minoritários” foi o escolhido em último lugar por quase metade das inquiridas (10). Este posicionamento

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

contradiz o que toda a literatura sobre a temática defende, ou seja, ser uma formação sistemática dirigida a todos os grupos sociais (maioritários e minoritários), o que demonstra que tal ideia não foi aprofundada por boa parte dos formadores.

Tabela 10 - Nível de adesão a aspetos de trabalho em torno da Educação Intercultural

Aspetos de trabalho/ Educação Intercultural	Níveis de adesão				
	Um (maior)	Dois	Três	Quatro	Cinco (menor)
A Educação Intercultural é uma formação sistemática dirigida tanto aos grupos maioritários como aos minoritários.	4	2	3	3	10
A Educação Intercultural visa uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas.	2	6	8	3	3
A Educação Intercultural significa maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes.	2	8	1	5	4
A Educação Intercultural desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural.	8	3	4	4	2
A Educação Intercultural promove maior capacidade de participar na interação social.	6	3	6	5	1

Formação recebida para um futuro trabalho em contextos multiculturais

Quando questionadas se pensavam que, quando futuras profissionais, a formação recebida lhes permitiria assegurar o processo de ensino aprendizagem em contextos multiculturais, duas estudantes consideraram que o iriam fazer “com êxito” e onze, “na maioria das vezes com êxito”. Contrariamente, uma estudante considera que o faria “com muita dificuldade”, e oito outras “com dificuldade”. Podemos, assim, considerar que uma percentagem importante de estudantes (40,9%), não se sentem confiantes quanto à sua prática futura em contextos multiculturais, ou seja, não consideram ter tido formação adequada, embora as restantes considerem, maioritariamente, ter tido formação que lhes permite fazê-lo, na maior parte das vezes, com êxito.

**Síntese referente à opinião das estudantes face à diversidade cultural no
currículo do mestrado**

As inquiridas consideraram, maioritariamente, que o mestrado pouco contribuiu para o aumento de conhecimentos no âmbito da diversidade cultural ou da diversidade linguística, bem como da Educação Intercultural. Comparativamente, já não têm o mesmo posicionamento face ao saber agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural ou a linguística, onde se sentem mais preparadas. O assinalar destas duas competências poderá estar relacionado com duas dimensões, uma relacionada com os saberes provenientes de algumas unidades curriculares de didática, e, outra resultante da aprendizagem em contexto de estágio.

Quanto ao contributo das diversas componentes de formação para uma Educação Intercultural, as inquiridas consideraram que este último existiu esporadicamente ao assinalarem, maioritariamente, o valor “por vezes”. Identificaram unidades curriculares que dão esse contributo, sendo as relacionadas com o estágio as mais mencionadas.

O serem as unidades curriculares de estágio as mais mencionadas leva-nos a pensar na diversidade cultural e linguística patente nas escolas onde os estágios decorrem. Tal origina que na preparação de dispositivos pedagógicos o “olhar” para a realidade do contexto de trabalho seja um elemento contemplado, isto é, a adequação ao contexto.

As outras unidades curriculares consideradas como tendo, também, dado contributos são, de algum modo, unidades curriculares que abordam temáticas relacionadas com a intervenção pedagógica, quer do educador quer do professor do 1º ou 2º ciclo do Ensino Básico.

As inquiridas mencionaram, ainda, unidades curriculares que em nada contribuíram, tendo, inclusive, referido unidades curriculares que na análise realizada ao respetivo programa apresentaram, em nossa opinião, indícios de o poder fazer, o que causa alguma estranheza, levando-nos a considerar que o que

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

consta nos programas e o que efetivamente ocorre da sua aplicação não ser coerente.

Já em relação às estratégias utilizadas para a concretização desses contributos, continuam a ser, maioritariamente, as identificadas na licenciatura, embora, no mestrado, tenham considerado “Intervenção em contexto multicultural” o que corrobora as menções às unidades curriculares de estágio, como as que mais contribuíram.

A quase totalidade das inquiridas refere ter tido contacto, no âmbito dos estágios, com contextos multiculturais, o que evidencia a diversidade cultural nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico no distrito de Setúbal, e a perceção, por parte destas inquiridas dessa realidade.

Quanto a como classificam essa experiência não há consenso, pois é sensivelmente o mesmo número das que o consideram suficiente e insuficiente. Sugere este posicionamento uma atitude de aceitação, por parte de um grupo de estudantes, de que a formação recebida foi suficiente para desenvolverem o trabalho em contextos multiculturais, enquanto outro grupo tem dúvidas face à complexidade de que se reveste e, por isso, considera a hipótese de uma experiência ou mais prolongada no tempo ou com o apoio de uma formação mais adequada.

A relação entre o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares e o contexto de estágio é referenciada como tendo ocorrido ocasionalmente. Tal induz a problemática da relação dialética entre a teoria e a prática não ser um eixo central no currículo.

Já em relação aos momentos de reflexão com os supervisores, as inquiridas não têm uma opinião unânime, há quem os considere insuficientes e quem os considere suficientes. O facto de um grupo de estudantes considerar os momentos de reflexão insuficientes coloca a questão do perfil dos docentes que assumem a supervisão de estágios, pois sabemos que o papel do supervisor aufere especial importância ao incorporar a reflexão como um instrumento de

ação crítica que problematize justificações e implicações decorrentes das opções (Vieira et al, 2010) tomadas pelos estudantes em estágio.

A maior dificuldade sentida em estágio referenciada por cerca de metade das estudantes está relacionada com a compreensão e o modo como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos alunos, ou seja não lhes foram proporcionados conhecimentos que lhes permitissem diferenciar o que é a aprendizagem na língua materna dos alunos de uma aprendizagem em que esta realidade não se verifica. Pois a aprendizagem numa língua que não é a língua materna não é um processo natural mas sim artificial como Bernstein (1985 como referido em Domingos et al) o caracterizou. Sendo o ensino na língua da escola, a proficiência linguística em português é um requisito fundamental para o sucesso académico dos alunos. Não tendo as estudantes, futuras docentes, conhecimento de como se processa esta aprendizagem têm, à partida, uma prática que pode não as conduzir a propiciar o sucesso dos alunos, algo que como assinalam as não deixa confortáveis.

Prevalece a opinião, entre estas estudantes de que a Educação Intercultural é uma formação que possibilita o desenvolvimento de atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural. Realça-se o prevalecer desta opinião coincidente com a generalidade de opiniões que de um modo mais formal ou mais informal são expressadas por muitos dos intervenientes no ato pedagógico, e que estas estudantes podem, ainda, ter inferido da formação que experienciaram ao longo do curso. O facto de a formação em Educação Intercultural dever ser sistemática, bem como dirigida a todos não ser, na opinião de cerca de metade das inquiridas, assinalada com relevância, corrobora a hipótese atrás formulada, contradizendo toda a literatura de referência, como já anteriormente amplamente assinalado.

Quanto ao modo como percecionam se a formação recebida lhes permitiria vir a assegurar o processo de ensino-aprendizagem em contextos multiculturais, as inquiridas, maioritariamente, consideraram vir a fazê-lo com algum êxito.

Contudo, há as que consideram (40,9%) que terão alguma dificuldade em fazê-lo.

D) Perspetivas das estudantes quanto à diversidade cultural nas escolas

Tendo como referência Nieto & Bode (2008), na última parte do questionário, pretendia-se que as inquiridas manifestassem a sua opinião acerca da diversidade na escola e na sala de aula, bem como quanto à formação de professores.

No que se refere à formação de professores, duas asserções recolheram a unanimidade das inquiridas:

- “A formação inicial de professores/as deve prepará-los/as para o trabalho em contextos multiculturais” - vinte e uma estudantes consideraram estar em “acordo total” e uma em “acordo parcial”;
- “Os futuros/as professores/as devem ter uma noção clara do que é a diversidade cultural” - vinte e uma estudantes consideraram estar em “acordo total” e uma em “acordo parcial”.

Quanto às implicações da diversidade em geral e da cultural em particular, na escola e na sala de aula (tabela 11), numa primeira constatação, verifica-se que nenhuma das afirmações apresentadas teve o acordo ou o desacordo unânime das inquiridas.

Quanto às variáveis implicadas na diversidade:

- 12 *versus* 10 consideram que envolve o problema do racismo;
- 6 *versus* 16, que envolve a luta entre culturas;
- 16 *versus* 6, que envolve as diferenças de classe social;
- 9 *versus* 13, que envolve as diferenças de género;
- 18 *versus* 4, que envolve o problema das diferentes línguas maternas.

Dois aspetos são mais difíceis de reconhecer pelas inquiridas como relacionados com a diversidade: o problema do racismo e as diferenças de género. Tal permite-nos considerar haver uma percentagem relativa de inquiridas não virem a adotar no futuro uma postura pró-ativa e interventiva face a estes fenómenos, mas apenas, na melhor das hipóteses, uma postura reativa.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Tabela 11 - Posicionamento face a afirmações inerentes à diversidade

Posicionamento face a afirmações inerentes à diversidade	Desacordo total	Desacordo parcial	Acordo parcial	Acordo total
A diversidade numa sala de aula envolve o problema do racismo	6	4	10	2
A diversidade numa sala de aula envolve a luta entre culturas	10	6	5	1
A diversidade numa sala de aula inclui as diferenças de classe social dos/as alunos/as	5	1	15	1
A diversidade numa sala de aula envolve o problema das diferenças entre géneros	10	3	8	1
A diversidade numa sala de aula envolve o problema das diferentes línguas maternas faladas pelos/as alunos/as	2	2	12	6
A diversidade cultural é um obstáculo ao processo de ensino aprendizagem	8	10	2	2
A diversidade cultural dos/as alunos/as é uma fonte de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem	1	----	6	15
A diversidade cultural entre os/as alunos/as é um constrangimento negativo para o/a professor/a	13	7	1	1
Os/as professores/as podem contribuir para a promoção de todas as culturas de que os/as alunos/as são portadores/as	----	1	4	17
A existência de diferentes culturas entre os/as alunos/as é compatível com o uso de uma mesma estratégia para ensinar a todos/as	6	4	8	4

Dois outros aspetos recebem maior convergência de opiniões: a diversidade envolver as diferenças de classe social e, por outro lado, não implicar a luta entre culturas. Podemos, assim, considerar que para a maioria destas estudantes qualquer contenda proveniente da disparidade cultural não deva ser uma questão a ponderar, mas que a classe social é um elemento a ter em conta.

Um aspeto relevante prende-se com o facto de quatro inquiridas não considerarem que a diversidade envolva o problema das diferentes línguas

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

maternas faladas pelos alunos. Embora sejam uma minoria não deixa contudo de ser preocupante por implicar uma visão de não reconhecimento das dificuldades inerentes a um processo de aprendizagem numa língua que não a materna, ou seja na língua da escola. Ainda, a reforçar o exposto, recorda-se terem cerca de metade das inquiridas referido como uma das dificuldades sentidas no estágio, a compreensão de como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos alunos.

Quanto aos efeitos da diversidade cultural na escola as inquiridas têm, em grande maioria, uma opinião muito positiva quanto a ser fonte de enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem e não um obstáculo.

Quanto a consequências para o trabalho dos docentes, as inquiridas, por larga maioria, não consideram a diversidade como um constrangimento negativo e, ainda, consideram que os docentes podem contribuir para a promoção de todas as culturas de que os alunos são portadores.

Porém, dividem-se quanto ao uso de uma mesma estratégia para ensinar alunos oriundos de diferentes culturas. São doze a considerar que sim e dez a considerar o oposto, ou seja, que deve haver diversificação de tarefas.

Sabendo-se que todas estas estudantes não tiveram, no seu percurso académico, formação para trabalhar em contextos multiculturais, a divergência de opiniões poderá, por isso, ser explicada. Contudo, sabendo-se, também, que tiveram formação no âmbito da diferenciação pedagógica, não se deixa de questionar o que afinal aprenderam, dadas as opiniões manifestadas de concordância com o uso de uma mesma estratégia para ensinar a todos.

Síntese referente às perspetivas das estudantes sobre a diversidade cultural nas escolas

É unânime a opinião das inquiridas ao considerarem que a formação inicial de professores os deve preparar para o trabalho em contextos multiculturais. Tal indicia a tomada de consciência face ao trabalho a desenvolver em sala de aula.

Manifestam o seu acordo face à diversidade numa sala de aula envolver as diferenças de classe social e as diferentes línguas maternas dos alunos, e os

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

professores contribuírem para a promoção de todas as culturas dos alunos. E, ainda, o seu acordo quanto à diversidade cultural dos alunos ser uma fonte de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem.

O desacordo das inquiridas centra-se na diversidade numa sala de aula envolver a luta entre culturas e as questões de género, bem como a diversidade cultural ser um obstáculo ao processo de ensino aprendizagem, e um constrangimento para o docente.

A opinião das inquiridas divide-se entre o acordo e o desacordo face a questões relacionadas com o racismo e com o recurso a uma mesma estratégia para ensinar todos os alunos. O que pode, mais uma vez, indiciar uma formação onde questões relacionadas com atitudes e comportamentos racistas não são contempladas e que o processo de ensino e aprendizagem as induziu a considerarem possível uma só estratégia comum para o ensino a todos os alunos.

A finalizar, salienta-se a alteração de opinião das inquiridas face à diversidade sociocultural, tendo como referência o que expressaram aquando na entrada na Licenciatura em Educação Básica.

5.1.4. Opinião dos/as docentes

Os docentes inquiridos lecionavam nos dois mestrados que preparam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico da ESE/IPS. A distribuição de serviço anual tem como pressuposto que as unidades curriculares comuns aos dois mestrados em causa sejam atribuídas ao (s) mesmo (s) docente (s). Tendo em conta o exposto, o número total de docentes a inquirir, era de vinte e sete.

O questionário foi enviado, por correio eletrónico, para os vinte e sete docentes, solicitando-se disponibilidade para responder, e explicitando qual a intenção do desenvolvimento de um projeto de doutoramento focalizado na temática da diversidade cultural. Foi, ainda, pedido que, ao responderem, verificassem quais

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

as questões que poderiam ser consideradas pouco explícitas, as assinalassem, e caso lhes fosse possível apresentassem sugestões de alteração.

A fim de manter o anonimato foi pedido que, após preenchimento, o questionário fosse colocado no cacifo da colega/investigadora. Todavia, a quase totalidade dos docentes, após responder, devolveu o questionário também, por correio eletrónico, sendo um número reduzido (três) a colocá-lo, preenchido, no local indicado.

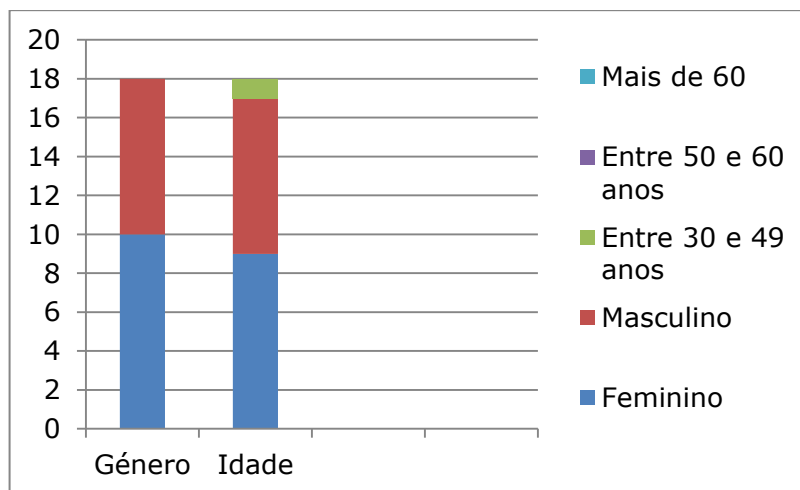
Responderam dezoito docentes (66,6%), tendo, alguns, feito as anotações solicitadas e que permitiram tornar algumas questões mais explícitas, cumprindo assim um dos objetivos desta etapa do estudo exploratório, ou seja o de validar o instrumento de pesquisa.

A) Caracterização dos/as inquiridos/as

Género e idade

Os docentes que responderam ao questionário foram dezoito, dez mulheres e oito homens, tendo, nove, idades compreendidas entre 30 e 49 anos, oito, entre 50 e 60 anos, e um com mais de sessenta anos (gráfico 5).

Gráfico 5 - Género e idades dos docentes



Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Categoria profissional, grau académico e experiência profissional

A categoria profissional de metade dos respondentes (9) é de professor adjunto, há também cinco assistentes e três professores coordenadores. Respondeu ainda ao questionário, um docente requisitado.

Dez, destes docentes têm mestrado, oito são doutorados e nove estão em doutoramento.

Quanto à experiência profissional no ensino superior, a quase totalidade dos docentes adquiriu-a na ESE/IPS. Apenas três docentes referiram ter exercido, anteriormente, em outras instituições.

Tabela 12 - Anos de experiência profissional na ESE/IPS

0 a 10	11 a 20	Mais de 21
2	7	8

Conforme se pode verificar na tabela anterior, a quase totalidade dos inquiridos exerce há mais de dez anos nesta instituição, sendo que oito estão, na instituição, quase desde o seu início.

Distribuição por componentes de formação

O facto de a instituição privilegiar a concomitância na docência de unidades curriculares nos dois mestrados, e que os docentes dentro das suas áreas de especialização assumam o maior número possível de unidades curriculares, leva a que, como se lê na tabela 13, se verifique a existência de uma equipa comum, com maior concentração de docentes nas componentes de Didáticas Específicas e de Prática de Ensino Supervisionada.

Tabela 13 - Distribuição dos docentes pelas componentes de formação

Formação na Área da Docência	3
Formação Educacional Geral	4
Didáticas Específicas	10
Prática de Ensino Supervisionada	13

Síntese referente à caracterização dos/as inquiridos/as

O corpo docente é em maior número do género feminino, embora não seja expressiva a diferença quanto ao número de docentes do género masculino.

Os docentes são relativamente jovens, situando-se metade na faixa etária entre os 30 e os 49 anos, e tendo os restantes mais de 50 anos de idade.

É um corpo docente experiente onde a maioria tem mais de 11 anos de trabalho no Ensino Superior, sendo também elevado o número de anos de docência na instituição. É, igualmente, um corpo docente qualificado (com mestrado e doutoramento), revelando a preocupação de qualificação académica como se pode verificar pelo número de docentes em doutoramento.

B) Posicionamento sobre a diversidade cultural nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico

Aspetos relativos à diversidade cultural nos currículos

Os dezoito docentes consideraram que os futuros professores devem ter uma noção clara do que é a diversidade cultural.

A tabela 14 apresenta a opinião dos inquiridos face a um conjunto de afirmações referentes à diversidade na escola e na sala de aula (Nieto & Bode, 2008).

Salienta-se, numa primeira constatação, que nenhum docente manifestou o seu “desacordo total” face às afirmações apresentadas.

Também é de salientar que a totalidade (acordo total) considera que a diversidade cultural é fonte de enriquecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Numa segunda constatação a totalidade (acordo total e parcial) dos inquiridos considera que a diversidade numa sala de aula envolve a interação entre culturas e as questões relacionadas com as diferentes línguas maternas faladas pelos alunos.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Quanto às outras variáveis implicadas na diversidade constata-se que:

- 17 *versus* 1 consideram que inclui as diferenças de classe social dos alunos;
- 16 *versus* 2 consideram que envolve as questões de género;
- 15 *versus* 3 consideram que envolve o problema do racismo.

Tabela 14 - Posicionamento em torno de afirmações inerentes à diversidade

Temáticas inerentes à diversidade	Desacordo total	Desacordo parcial	Acordo parcial	Acordo total
A diversidade numa sala de aula envolve o problema do racismo	-----	3	4	11
A diversidade numa sala de aula envolve a interação entre culturas	-----	-----	2	16
A diversidade numa sala de aula inclui as diferenças de classe social dos/as alunos/as	-----	1	4	13
A diversidade numa sala de aula envolve as questões de género	-----	2	3	13
A diversidade numa sala de aula envolve as questões das diferentes línguas maternas faladas pelos/as alunos/as.	-----	-----	2	15
A diversidade cultural dos alunos pode ser fonte de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem	-----	-----	-----	18
Os professores devem contribuir para a promoção de todas as culturas de que os alunos são portadores.	-----	1	4	12

Comparando com as opiniões das estudantes, também, os docentes, embora numa percentagem mais reduzida, têm alguma dificuldade em reconhecer o racismo e as questões de género como elementos constituintes da diversidade numa sala de aula.

Em relação ao papel do professor enquanto promotor de todas as culturas de que os alunos são portadores, as opiniões dividem-se entre dezasseis considerarem que sim e um manifestar o seu “desacordo parcial”.

Uma docente não respondeu a esta última afirmação, explicitando a razão pela qual o não fez que se apresenta de seguida:

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Não percebo lá muito bem o que quer dizer contribuir para a promoção das culturas de que os alunos são portadores... Se um aluno for proveniente de um grupo social em que é valorizada e alimentada uma cultura neonazi e se ele, na sala de aula, pautar a sua ação pelos princípios que a orientam, eu não quero nem acho que deva promover a cultura de que este aluno é portador!

A apreciação do transcrito propiciou a nossa reflexão em torno do modo como a questão estava formulada, e conduziu à sua reformulação da seguinte forma: “Os professores devem contribuir para a promoção de todas as culturas democráticas de que os alunos são portadores.”

Trabalho em torno da Educação Intercultural

Na questão seguinte, os docentes manifestaram o seu nível de adesão a cada um de cinco aspetos passíveis de definir o trabalho em torno da Educação Intercultural (Ouellet, 1991). Assim, tinham de assinalar de um a cinco, sendo “um” o item a que mais aderiam e “cinco” aquele a que menos aderiam. A tabela 15 indica-nos o posicionamento expressado.

Tabela 15 - Nível de adesão a aspetos de trabalho em torno da Educação Intercultural

Aspetos de trabalho/ Educação Intercultural	Níveis de adesão				
	Um (maior)	Dois	Três	Quatro	Cinco (menor)
A Educação Intercultural é uma formação sistemática dirigida tanto aos grupos majoritários como aos minoritários.	2	-----	-----	1	5
A Educação Intercultural visa uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas.	1	2	2	1	2
A Educação Intercultural significa maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes.	2	-----	2	4	-----
A Educação Intercultural desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural.	2	3	2	1	-----
A Educação Intercultural promove maior capacidade de participar na interação social.	1	3	2	1	1

Dez dos dezoito docentes não responderam a esta questão. Os comentários apresentados à formulação da questão podem ser o justificativo para estas faltas de resposta. Vejamos um exemplo, consonante com outros apresentados: “na escala de 1 a 5, em que o 1 é positivo e o 5 negativo eu, embora tenha lido, respondi ao contrário e só depois é que me apercebi. O 1 devia ser para o menos relevante.”

Devido aos comentários apresentados, a versão final dos inquéritos por questionário¹⁰¹ contemplou o “Um” como o nível de menor adesão e o “Cinco” como o de maior adesão.

Analisando os dados obtidos e equacionando-os numa escala de valores, verifica-se que os inquiridos privilegiam as atitudes, seguindo-se por ordem decrescente:

- capacidade de interação social;
- compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- a capacidade de comunicar;
- uma formação sistemática dirigida a todos os grupos sociais.

Abordagens à Educação Intercultural

Quanto a possíveis abordagens à problemática da Educação Intercultural no currículo da formação inicial de professores, os inquiridos foram solicitados a posicionar-se em relação à sua maior ou menor adesão face a três possibilidades inspiradas em Banks (1991), a saber:

- o currículo deve propiciar aos /às estudantes a tomada de decisões face a questões sociais e culturais, bem como o equacionar de ações que favoreçam a sua resolução;
- o currículo deve possibilitar aos /às estudantes o debate de conceitos, temas e eventos tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos;
- o currículo deve incorporar conceitos, temas em unidades curriculares sem alterar a estrutura curricular.

Também a esta questão, conforme se pode verificar na tabela 16, metade dos inquiridos não respondeu. Posteriormente, e sendo oralmente questionados,

¹⁰¹ A alteração foi também efetuada no inquérito por questionário aos estudantes, embora, não tenha sido referida esta questão pelas inquiridas.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

alguns apontaram uma razão: não saberem como se posicionar em nenhuma das abordagens apresentadas. Tal pode ser resultado de nunca se terem confrontado e/ou refletido sobre questões relacionadas com este estudo, ou seja, a abordagem à Educação Intercultural nos currículos de formação inicial de professores.

Tabela 16 - Nível de adesão à abordagem à Educação Intercultural no currículo da formação inicial de professores

Abordagem à Educação Intercultural no currículo	Níveis de adesão		
	Um (maior)	Dois	Três (menor)
O currículo deve propiciar aos/às estudantes a tomada de decisões face a questões sociais e culturais, bem como o equacionar de ações que favoreçam a sua resolução.	5	4	1
O currículo deve possibilitar aos/às estudantes o debate de conceitos, temas e eventos tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos.	3	5	2
O currículo deve incorporar conceitos, temas em unidades curriculares sem alterar a estrutura curricular.	2	1	6

Entre a metade dos docentes que respondeu a esta questão, prevalece a opinião de que o mais importante é preparar os estudantes para tomar decisões e agir. A simples aprendizagem de conhecimentos aparece em segundo lugar. Finalmente, a maioria considera relativamente menos importante a alteração da estrutura curricular para acomodar o tratamento da diversidade.

Na versão final do questionário a modalidade de resposta foi alterada (tal como o dos estudantes), passando 1 a ser o nível de menor adesão e 5 o de maior adesão.

Distribuição da Educação Intercultural pelas componentes de formação

Ao responderem à questão seguinte, ou seja se consideravam que a Educação Intercultural devia ser incluída na formação inicial, são unânimes em considerar que “sim”. O posicionamento dos docentes quanto à inclusão da Educação

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Intercultural, por componente de formação, pode observar-se na tabela seguinte.

Tabela 17 - Posicionamento quanto às componentes de formação em que a Educação Intercultural deve estar presente

Componentes de formação	Número de respostas
Formação na Área da Docência	15
Formação Educacional Geral	14
Didáticas Específicas	13
Prática de Ensino Supervisionada	13

A observação da tabela permite-nos inferir que a maioria dos inquiridos considera que a Educação Intercultural deve estar presente em todas as componentes de formação.

Solicitados a justificar o seu posicionamento, seis docentes fizeram-no. Apresentamos, em seguida, as justificações apresentadas.

A cultura, numa aceção global, constitui um matizado de traços identitários da pessoa, enquanto indivíduo(a) e cidadã(o), e integra e manifesta-se em todas as dimensões existenciais. Portanto, conviver (co viver; viver com), tanto na esfera privada como na esfera pública, na multidimensionalidade pessoal, social e profissional, implica um ser, pensar, refletir, estar, fazer, agir no seio da diversidade cultural envolvente. Neste sentido, não consigo conceber a educação, quer informal quer formal, e com peculiar responsabilidade para a de âmbito escolar-académico (formação), sem contemplar a diversidade cultural nas suas práticas quotidianas. Desde as abordagens, dos discursos, às ações, aos recursos e suportes mobilizados, tanto ao nível da formação geral como das didáticas inerentes aos vários ramos de saber e da intervenção nos estágios pedagógicos, nada é inócuo, transportam consigo uma panóplia de perceções, conceções, intenções, mesmo que, porventura, implícitas, inconscientes e involuntárias. Como tal, e em particular no domínio da formação escolar-académica, para além de perpassar transversalmente por todas as áreas de formação dos futuros educadores e professores, deve ser

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

pensada, concebida e preparada uma intervenção educativa fundamentada e sistematizada, em que sejam determinadas intencionalidades, procedimentos, ações concretas, com uma flexibilidade avaliativa promotora de reajustes e melhorias na intervenção formativa, e sob pena de, involuntariamente, se ficar pelo ideal das intenções, talvez a constituição de equipas de trabalho sobre esta temática, com docentes de várias áreas curriculares e com intervenção nas várias áreas de formação, pudesse constituir um ponto de partida a expandir-se por toda a instituição de formação e a refletir-se no ser, estar, agir e formar em sintonia com a diversidade cultural que somos e co construímos quotidianamente.

Considero que a abordagem deve ser integrada e transversal, permitindo uma melhor compreensão do modo como deve ser operacionalizada na prática.

Considero que o tema da educação intercultural deve ser transversal na formação e não necessariamente ser alvo de uma unidade curricular específica.

A meu ver, a educação intercultural deve ser entendida como incluindo todas as áreas do conhecimento humano, expressas em maior ou menor grau nos diversos grupos humanos. Deve, assim, incluir a análise das tradições regionais (religiosas, éticas, morais, ...festas, costumes, culinária, expressões artísticas) bem como a análise de diferentes ideias do senso comum que sustentam algumas atividades locais quer sejam as que regem práticas concretas das comunidades tais como a agricultura, a pesca, a construção de edifícios, a organização social, ...quer as que justificam modos de pensar as ideias científicas, tecnológicas, artísticas, literárias... procurando explicá-las com base em razões históricas, geográficas, climáticas, e nos recursos de mais fácil acesso a essas populações.

Considero que deve estar em todas as componentes identificadas uma vez que, se apenas estiver numa delas, há uma lacuna enorme na formação.

A educação intercultural deve ser uma temática a considerar em qualquer área

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

de formação na medida em que, a meu ver, se relaciona (a) com o respeito pela diversidade cultural, (b) com a atenção ao outro, (c) com a tentativa de redução de formas de exclusão e com (d) a promoção do sucesso educativo através da identificação e concretização de meios de diferenciação pedagógica que permitam maximizar as oportunidades de todos aprenderem.

Frequência de abordagem da temática nas unidades curriculares e estratégias utilizadas

Questionados em relação às unidades curriculares que lecionam os inquiridos posicionaram-se face ao que consideram contemplar quanto à diversidade cultural, à diversidade linguística e à Educação Intercultural (quadro 21).

Quadro 21 - Frequência de abordagem das temáticas em estudo, por cada docente, nas unidades curriculares lecionadas

Unidades Curriculares	Temáticas		
	Diversidade cultural	Diversidade linguística	Educação Intercultural
Didática da História e da Geografia	Sempre	Por vezes	Não se verifica
Didática do Português	Sempre	Sempre	Não se verifica
Didática da Educação de Infância I	Por vezes	Por vezes	Por vezes
Didáticas Específicas do 1º ciclo I	Sempre	Sempre	Frequentemente
Didáticas Específicas do 1º ciclo II	Sempre	Sempre	Frequentemente
Didática das Expressões	Por vezes	Nunca	Por vezes
Estágio I	Frequentemente	Frequentemente	Não se verifica
Estágio II	Por vezes	Frequentemente	Por vezes
Estágio no 1º ciclo II	Por vezes	Frequentemente	Por vezes
Estágio no 2º ciclo	Por vezes	Por vezes	Por vezes
Seminário de Investigação e Projeto	Por vezes	Por vezes	Não se verifica
Fundamentos da Ação Pedagógica	Sempre	Por vezes	Frequentemente
Dimensões Socio Históricas da Educação	Por vezes	Por vezes	Por vezes

As respostas dos docentes confirmam o que as estudantes expressaram acerca das unidades curriculares relacionadas com a área da Matemática não

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

contemplarem as temáticas em questão. Tal corresponde, igualmente, à análise dos programas das diferentes unidades curriculares desta área.

Uma docente justificou a opção tomada da seguinte forma:

Os objectos de estudo das Ucs que lecciono são a Matemática, a Didática da Matemática e, no caso dos estágios, a formação de professores. Assim, não posso considerar que a diversidade cultural seja um dos objectos de estudo destas Ucs. No entanto, através do trabalho que realizo com os alunos a propósito destes objectos de estudo considero que são frequentemente abordadas questões relacionadas com a diversidade cultural e, muito em particular, com a importância de atender aos diferentes modos de aprender.

A tabela 18 apresenta as estratégias utilizadas para concretizar os contributos referidos.

Com se pode verificar, as estratégias referidas pelos inquiridos são, maioritariamente, a “Apresentação pelo/a professor/a”, e “Intervenção em contextos multiculturais”, seguindo-se “Relatos de casos” e “Debates”.

Sobre esta mesma questão, as estudantes assinalaram, também, estas estratégias, incluindo, ainda, a “Análise de textos”.

Tabela 18 - Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares

Estratégias	Número de respostas
Apresentação pelo/a professor/a	7
Estudos de casos	4
Relatos de casos	6
Análise de textos	4
Debates	6
Observação em contexto multicultural	3
Intervenção em contexto multicultural	7
Outra (s)	3

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Três docentes ao assinalarem o item “Outra (s)” apresentaram outros contributos que se transcrevem de seguida.

Análise e reflexão em torno de projetos de índole intercultural cuja finalidade nuclear é a partilha salutar e a integração da diversidade cultural na vivência quotidiana através de práticas artísticas.

Acompanhamento e reflexão do trabalho das estudantes de acordo com as características dos contextos de estágio.

Análise de episódios de aula; inventariação, análise e discussão de diferentes estratégias de resolução de tarefas.

Como se pode verificar estes três docentes referem estratégias que podemos considerar como contributos para o trabalho em torno das temáticas em estudo, nomeadamente no referente ao trabalho a desenvolver em contextos multiculturais.

Dificuldades sentidas para abordar a Educação Intercultural

A questão seguinte convidava os inquiridos a descrever, sucintamente, as principais dificuldades, constrangimentos ou obstáculos que tivessem sentido para desenvolver por parte das estudantes competências de promoção da Educação Intercultural. Dez dos inquiridos não responderam a esta questão. Apresentam-se, em seguida, as oito respostas obtidas.

Creio que todos nós, tanto eu docente como os estudantes, ainda que em proporções talvez diferentes, temos ainda uma perceção e conceção demasiado restrita do conceito, da multidimensionalidade e das realidades inerentes à própria interculturalidade e consequentemente à educação intercultural. O que requer também da parte quer de docentes quer de estudantes um aprofundamento do estudo e reflexão sobre esta temática, de forma a co construir uma abordagem mais fundamentada e sistematizada. E que se possa traduzir em práticas também mais esclarecidas, orientadas por

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

intencionalidades educativas potenciadoras de formações e intervenções promotoras de posturas, atitudes, comportamentos e ações reveladores de uma salutar e proficiente educação intercultural por parte das pessoas-cidadão (s).

O desconhecimento de outras realidades e dos saberes a elas associados.

O principal constrangimento tem a ver com o facto de nem todas as estudantes no contexto de estágio estarem com grupos multiculturais.

Horas de contacto insuficientes para desenvolver uma abordagem intercultural, face ao currículo definido.

Desconhecimento da realidade multicultural das escolas por parte dos estudantes.

A grande dificuldade é fazer os estudantes pensar sobre o assunto, vendo-se como parte de uma maioria mas que, noutros contextos, podem ser uma minoria; outra é a divisão que fazem entre “nós” e “eles”, os outros (seja cor, religião, nacionalidade) não percebendo que, noutros contextos, os outros somos nós; outra são os estereótipos culturais sobre alguns grupos culturais específicos; outros são o desconhecimento da História nacional anterior às unificações e nacionalismos do séc. XIX.

Não é fácil, para os estudantes, descentrarem-se de si e inventariarem possibilidades diferenciadas de resolução de tarefas. A discussão coletiva de estratégias de resolução de tarefas é um dos meios mais poderosos para lidar com as questões da diferenciação pedagógica e, nesta medida, para promover a educação intercultural (considerando esta expressão em sentido abrangente). No entanto orquestrar uma discussão coletiva poderosa para a aprendizagem é uma tarefa muito complexa. Não é simples nem rápido conseguir que os estudantes desenvolvam as competências necessárias para que o consigam fazer com sucesso.

Tal como os estudantes, os docentes deveriam fazer um aprofundamento do estudo e reflexão sobre esta temática, de forma a co construir uma abordagem mais fundamentada e sistematizada.

A posição deste último docente é coincidente com o primeiro comentário apresentado, ou seja ambos admitem a necessidade de um aprofundamento do estudo sobre a temática quer por parte de estudantes quer por parte de docentes. Como se pode verificar estes docentes mostram notável sentido de crítica e autocrítica. Maioritariamente os respondentes consideram que os principais constrangimentos se centram em fatores exteriores:

- nos contextos de estágio em que a multiculturalidade dos alunos não está presente;
- nos estereótipos culturais que os estudantes patenteiam;
- na complexidade inerente à perceção de um trabalho em torno da diferenciação pedagógica;
- no desconhecimento da realidade multicultural por parte das estudantes.

Contributos dos programas das unidades curriculares no âmbito da Educação Intercultural

Colocados perante oito competências que um futuro professor deve adquirir ou desenvolver para que possa promover uma Educação Intercultural (Cortés, s.d), os inquiridos posicionaram-se face aos contributos dos programas das unidades curriculares que lecionam.

“Consideravelmente”, como se pode verificar na tabela 19, é, expressivamente, o posicionamento mais assinalado face ao contributo das unidades curriculares para o desenvolvimento das competências listadas. Tal, refere-se a qualquer uma das competências, embora “Ser um leitor competente e crítico dos media” seja, também, considerado, com o mesmo número de respostas em “muito”.

Se reunirmos os posicionamentos nos valores “consideravelmente” e “muito” podemos considerar as seguintes competências como as mais desenvolvidas nos diferentes programas:

- compreender o conceito de “outro” e de si próprio;

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- compreender o significado de cultura subjetiva (valores, crenças...);
- compreender os diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural;
- ser um leitor competente e crítico dos media;
- ser sensível às *nuances* e ao poder da linguagem.

Tabela 19 - Competências em relação à Educação Intercultural presentes nos programas das unidades curriculares

Competências	Nada	Pouco	Consideravel mente	Muito
Compreender o conceito de "outro" e de si próprio	-----	1	9	7
Compreender o significado de cultura subjetiva (valores, crenças...)	-----	2	9	6
Compreender como se constroem as culturas	-----	6	9	2
Compreender os diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural	1	1	10	4
Compreender o que significa viver num país multiétnico	1	7	7	2
Lidar bem com a diversidade linguística	2	8	7	-----
Ser sensível às <i>nuances</i> e ao poder da linguagem	1	4	6	5
Ser um leitor competente e crítico dos media	1	4	6	6

Note-se que o item "Lidar bem com a diversidade linguística" é o em que mais docentes assinalam o valor "pouco", havendo mesmo dois a assinalar "nada" fazer para desenvolver esta competência. O que pode ser talvez compreendido por nem todos os docentes inquiridos lecionarem unidades curriculares adstritas à área das línguas, e poderem considerar que esta competência deva ser trabalhada nos programas das unidades curriculares dessa área. Transcreve-se, em seguida, a propósito o comentário de um dos inquiridos: "Eu responderia "Não se aplica". Creio que estas questões só devem ser respondidas por quem desenvolve esta temática com uma intencionalidade educativa explicita - os outros saltam estas perguntas."

Por se considerar, neste estudo, que as competências enunciadas devem ser elementos constantes na formação de qualquer futuro docente, o comentário apresentado não foi considerado na reformulação do inquérito por questionário. Porém, acrescenta-se à perspetiva enunciada que se considera que os programas deveriam enunciar competências gerais, relevantes à formação geral de um

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

futuro docente, e competências específicas a adquirir ou desenvolver, estas sim direcionadas para a área específica. Todavia, o comentário apresentado é sintomático do que poderá ser o “pensar” de alguns dos inquiridos, veja-se, a título de exemplo, os dados obtidos provenientes da análise aos programas dos dois mestrados (ponto 5.1.1).

Lugar do estudante na formação

“Face ao lugar que deve ocupar o estudante no decorrer da sua formação inicial”, onze dos inquiridos consideraram dever ser “sujeito e objeto de formação”, enquanto seis consideraram que deveria ser “sujeito ativo na sua formação”. Um dos inquiridos não respondeu, nem foi nunca assinalada a outra opção apresentada, ou seja “objeto de formação”.

Lugar do estágio na formação

Já em relação ao lugar que o estágio deveria ocupar na formação inicial, e face às opções apresentadas, seis dos inquiridos consideraram que deveria “ser a componente central na formação”, enquanto onze consideraram “ser uma das componentes na formação”. A outra hipótese apresentada, “ser uma componente secundária na formação”, não foi escolhida pelos inquiridos.

Conhecimentos sobre a componente de Prática de Ensino Supervisionada/estágio na instituição

As questões seguintes colocavam os inquiridos perante assuntos relacionados, diretamente, com o estágio. Foi a estas questões que menos inquiridos responderam, porque muitos não são envolvidos nos estágios.

A primeira das questões relacionava-se com o tempo de estágio em que sete dos inquiridos o consideraram “insuficiente”, quatro “suficiente” e três “bom”. Não foi contemplada a outra hipótese apresentada, “muito bom”.

Outra questão relacionava-se com a perceção sobre se o estágio prepara ou não os estudantes para poderem, quando já profissionais, trabalhar em contextos multiculturais. Seis docentes referenciaram o “sim”, e cinco o “não”.

Alguns dos docentes que não responderam registaram o seu desconhecimento sobre a realidade vivida pelos estudantes, em estágio, e/ou pelos professores

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

nas escolas. O registo que se transcreve é disso exemplo: “Não sei responder por falta de conhecimento.”

Houve docentes que expressaram a sua opinião, aderindo à solicitação colocada: “Caso considere pertinente, justifique a sua resposta”.

Transcrevem-se, em seguida, quatro das opiniões expostas, cada uma representativa de posturas diferenciadas.

Considero que a instituição que integro como docente sempre evidenciou uma preocupação e sensibilidade peculiar face às questões culturais e de diversidade. Talvez porque contou e conta, entre o seu corpo docente, com um conjunto de pessoas e profissionais com interesse, experiência, investimento pessoal e profissional em projetos e atividades desenvolvidas neste âmbito, e, esse mesmo entusiasmo e dedicação acabam por ser contagiantes e envolver outros docentes e estudantes em projetos e propostas pedagógicas e artísticas que, apesar de pontuais, deixam as suas “marcas e sementes” em quem os vivencia e deles usufrui, tanto a nível pessoal, como profissional, como social, transformando, efetivamente, olhares e agires...

O facto de na seleção dos locais de estágio não ser dada prioridade a contextos multiculturais dificulta a relação teoria/prática/teoria, tão importante para a compreensão da temática.

A diversidade cultural tem sido objeto de análise e tida em consideração durante os períodos de prática de ensino supervisionada que os estudantes realizam.

Creio que a ESE tem esta preocupação em quase todas as UC; a questão que coloco como reticências sobre o seu efeito na prática tem a ver com o que vi, este ano, em sala de aula de Estágio do Mestrado Domínio 4: a estudante queria fazer diversas atividades com crianças oriundas de outras culturas, religiões, antigas colónias portuguesas mas, dado que a docente titular (sem disso se aperceber) não integrava outras culturas e diferenças, isso foi impossível para as estudantes; ex: numa aula sobre os descobrimentos e os

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

produtos novos que não conhecemos, e depois dessa troca, a professora não deixou falar (como de costume) a criança negra que dizia saber o que era e ter já comido “mandioca”. Outro ex: a professora só soube que uma criança era cigana (rapaz) depois do meio do 2º período; desde esse dia em diante, o rapaz que intervinha antes, passou a ser incluído no grupo dos “diferentes/problemas da turma”.

A primeira opinião demonstra que o inquirido considera, que independentemente do contexto de estágio, a instituição tem recursos que sensibilizam os estudantes para a realidade do trabalho em contextos multiculturais. Já a segunda opinião pressupõe que a instituição, ao não dar prioridade a estes contextos, coloca em causa uma compreensão da temática. Quanto à terceira opinião corrobora outros dados já apresentados, ou seja que a realidade vivenciada em estágio conduz à discussão e a trajetórias de trabalho em torno da temática em estudo. A quarta opinião centra a questão no contexto de estágio adverso a qualquer trabalho numa perspetiva intercultural independentemente de na instituição de formação ser refletido.

Retomando as questões relacionadas com o estágio, a última questão inquiria os docentes “se na seleção dos locais de estágio é dada prioridade a contextos multiculturais”. Onze dos inquiridos posicionou-se em “não sabe”, quatro em “não” e um em “sim”.

Síntese referente à opinião dos/as docentes face à diversidade cultural nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico

Todos os inquiridos consideram que os futuros professores devem ter uma noção clara do que é a diversidade cultural. Salientamos a unanimidade no acordo total quanto a ser uma fonte de enriquecimento no processo de ensino e aprendizagem. Contudo permanece a dúvida sobre como assumem a diversidade cultural, ou seja se só quando se torna «visível» no contexto de uma sala de aula ou como uma realidade sempre presente (Stoer & Cortesão, 1999) fruto da identidade cultural (Gollnick & Chinn, 2006) inerente a cada indivíduo.

Em consonância com diversos autores, nomeadamente Nieto & Bode (2008) também a quase totalidade expressa o seu acordo total ou parcial quanto à diversidade, numa sala de aula, envolver: (i) o problema do racismo; (ii) a interação entre culturas; (iii) as diferenças de classe social dos alunos; (iv) as questões de género; (v) as diferentes línguas maternas faladas pelos alunos. As questões relacionadas com o racismo são, para alguns destes docentes, fruto de alguma apreensão, o que não corresponde ao que López (2002), entre outros, sublinha, ou seja que esta problemática deve ser introduzida de modo a que os estudantes a percecionem tanto numa vertente institucional como individual.

Quanto a aspetos caracterizadores do conceito de Educação Intercultural, o desenvolvimento de atitudes foi o aspeto a que os inquiridos deram maior importância. O mesmo já não ocorreu no que se refere a ser uma formação sistemática dirigida a todos e todas. Este posicionamento coincide com o das estudantes, o que contradiz toda a literatura de referência.

No que se relaciona com o currículo de formação inicial, salientamos o facto de cerca de metade dos docentes não ter respondido e o terem assumido, posteriormente não saberem como o fazer. O que, como já referimos pode indicar ausência de reflexão sobre esta problemática, ou seja sobre o currículo.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Os docentes que responderam manifestam, a nosso ver, uma reflexão sobre a temática. Consideram que deve possibilitar a tomada de decisões tanto de âmbito social como cultural, e, ainda, propiciar formação de modo a que os estudantes possam equacionar respostas. Este posicionamento reflete, de algum modo, uma perspetiva coincidente com a pedagogia crítica (Kincheloe, 2008; Giroux, 2008) onde a tomada de decisões e o equacionar de respostas pode conduzir a que os futuros docentes assegurem o processo de ensino e aprendizagem enquanto elementos críticos e impulsionadores de mudanças, quer sociais quer educativas.

Face à inclusão da Educação Intercultural, no currículo, consideraram dever sê-lo em todas as componentes de formação. Tal pode possibilitar a leitura de um currículo onde a abordagem intercultural assente numa perspetiva transformativa, o que Banks (2010) define como *the transformation approach*. As transcrições das respostas a questões abertas feitas por seis docentes surgem-nos como exemplificativas desta interpretação.

As estratégias identificadas como as que mais recorrem nas unidades curriculares que lecionam, e que têm como objeto de estudo quer a diversidade cultural, quer a linguística ou, ainda, a Educação Intercultural, são a apresentação pelo professor e a intervenção em contexto multicultural. Seguindo-se o relato de casos e os debates. Nota-se a predominância de um ensino centrado no professor, aliado à necessidade de apoio aos estudantes proveniente dos contextos de estágio.

Os principais constrangimentos listados pelos respondentes para a concretização de uma abordagem intercultural incidem na questão de que os contextos de estágio não são multiculturais, ou seja a homogeneidade desses contextos, o que, por nós, já foi amplamente discutido e demonstrada a inadequação desta perspetiva. Os outros constrangimentos listados são coincidentes com as respostas das estudantes.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Realça-se o facto de todos os constrangimentos listados serem, na maioria das respostas, exteriores ao próprio docente, centrando-se nos contextos de estágio e nos estudantes.

Consideram que as unidades curriculares que lecionam contribuem para o desenvolvimento de competências, nomeadamente: (i) compreender o conceito de “outro” e de si próprio, do significado de cultura subjetiva, e de diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural; (ii) ser um leitor competente e crítico dos media, e ser sensível às *nuances* e ao poder da linguagem. Tal prevê uma formação que auxilia os futuros docentes no reconhecimento de como perceções, juízos de valor e a observação crítica do que os rodeia estão associadas à construção de identidades (Canen & Santiago, 2013).

Contudo, a análise efetuada aos programas dos mestrados não é coincidente com o referido pelos docentes face às competências que consideram desenvolver através dos programas das unidades curriculares que lecionam. Verifica-se, assim, discrepância entre o que cada docente refere e o prescrito nos programas.

“Ser sujeito e objeto de formação” é, para a maioria dos inquiridos, o lugar que o estudante deve ocupar no decorrer da sua formação. O que pode propiciar o operacionalizar de uma nossa convicção, isto é deve possibilitar ao estudante formação: (i) enquanto cidadão interveniente e crítico numa sociedade multicultural; (ii) para a sua preparação para o trabalho em contextos multiculturais.

No que se refere ao estágio a maioria considerou que deveria ser uma das componentes de formação. Tal posicionamento contradiz o defendido por vários autores, nomeadamente Esteves (2002) e Zeichner (2011) ao considerarem a centralidade do estágio na conceção de qualquer currículo de formação inicial de professores.

Em relação à duração de estágio não há consenso tanto o consideram insuficiente como suficiente e bom. Sublinhamos nenhum docente o ter considerado com duração de muito bom.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Também não se verifica consenso no que se relaciona com a perceção sobre se o estágio prepara ou não os estudantes para poderem, quando já profissionais, trabalhar em contextos multiculturais. Realça-se a transcrição da opinião de quatro docentes, sendo cada uma demonstrativa da diversidade de perspetivas inerentes a estes respondentes.

A última questão inquiria os docentes “se na seleção dos locais de estágio é dada prioridade a contextos multiculturais”. Onze dos inquiridos posicionou-se em “não sabe”, quatro em “não” e um em “sim”. Tal pode conduzir-nos a uma observação (talvez excessiva) da pouca importância atribuída, por parte destes docentes, ao estágio.

6. Apresentação e Análise dos Resultados do Estudo em Extensão

Este capítulo reporta-se à etapa designada por Estudo em Extensão que envolveu todos os docentes e estudantes dos mestrados que habilitam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico das instituições do Ensino Superior Politécnico público cujos currículos e programas contemplam a temática em estudo. O trabalho definido para esta etapa decorreu ao longo dos anos letivos de 2013/ 2014 e 2014/ 2015.

Conforme explicitado anteriormente apresentam-se, neste capítulo, os dados provenientes da análise realizada aos planos de estudo e aos programas das unidades curriculares das instituições selecionadas para este estudo.

Segue-se o que foi apurado quanto à opinião dos estudantes, e por último os dados relativos à opinião dos docentes.

Em relação à opinião dos estudantes incluem-se as opiniões de estudantes da Escola Superior de Educação de Setúbal, visto os inquéritos por questionário terem sido aplicados já em outro ano letivo, e portanto serem já outros os estudantes.

Quanto à opinião dos professores, incluem-se as opiniões de docentes de sete instituições, pois como já referido, os docentes da Escola Superior de Educação de Setúbal já haviam sido inquiridos no decurso do Estudo Exploratório (ponto 5.1.4.), e sendo os mesmos a lecionar os mestrados que habilitavam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico, nos anos em que decorreu esta etapa do estudo, considerou-se que não tinha sentido repetir o seu questionamento.

6.1. A presença da Educação Intercultural nas instituições do Ensino Superior Politécnico público que formam professores

6.1.1. Planos de estudo

A análise efetuada aos planos de estudo das oito instituições está sintetizada nos quadros 22 e 23. Note-se a inclusão da informação referente à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal apesar de ter sido já anteriormente apresentada. Contudo considerou-se ser pertinente fazê-lo por assim se poder ter um quadro representativo das oito instituições.

Conforme se pode verificar, destaca-se inicialmente (quadro 22), para cada instituição, qual ou quais mestrados que preparam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico, bem como a designação das unidades curriculares que explicitamente trabalham as temáticas em estudo, incluindo a Licenciatura em Educação Básica existente em todas as instituições.

Salienta-se que só a Escola Superior de Educação de Santarém contemplar a temática em estudo, em todos os cursos que ministra.

Salienta-se, ainda, ser a Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais de Leiria a única a ministrar o mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e a contemplar a temática nos três mestrados que ministra, não a contemplando na Licenciatura em Educação Básica.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

**Quadro 22 – Planos de estudo que explicitamente contemplam unidades curriculares
que trabalham a temática em estudo¹⁰²**

Instituições	Cursos e Unidades Curriculares			
	Licenciatura em Educação Básica	Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico
Beja	Educação Intercultural (opção)	Não existe o curso	X	Não existe o curso
Coimbra	Educação Intercultural	Não existe o curso	X	X
Leiria	X	Multiculturalidade e Diversidade Educativa	Multiculturalidade e Diversidade Educativa	Multiculturalidade e Diversidade Educativa
Lisboa	Projetos Curriculares e Diversidade (opção)	Não existe o curso	Não existe o curso	X
Santarém	Linguagem, Cognição e Educação Plurilingue	Não existe o curso	Multiculturalidade e Diversidade Educativa	Multiculturalidade e Diversidade Educativa
Setúbal	Contextos Multiculturais e Educação Diversidade Cultural e Comunicação Linguística	Não existe o curso	X	X
Viseu	Português Língua Não Materna	Não existe o curso	Educação Intercultural (opção)	Não existe o curso

¹⁰² Foi colocado, no quadro, um **X** significando que o (s) mestrado (s) ou a Licenciatura em Educação Básica existem na instituição em causa.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Uma análise mais fina, conforme já mencionado, possibilitou acrescentar às sete instituições selecionadas, a Escola Superior de Educação de Bragança.

Apresenta-se, no quadro seguinte, o resultado dessa análise, bem como a designação de unidades curriculares que, também, nas outras instituições contemplam, nos seus programas, um ou mais tópicos que incluem o pretendido.

Quadro 23 – Planos de estudo que contemplam unidades curriculares que incluem aspetos da temática em estudo

Instituições	Cursos e Unidades Curriculares	
	Licenciatura em Educação Básica	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico
Beja	-----	Educação Inclusiva
Bragança	-----	Didáticas Integradas
Coimbra	Sociedade e Cultura	-----
Lisboa	O Meio Social como Recurso Educativo (opção)	-----
Santarém	Fundamentos Socioculturais da Educação	-----
Setúbal	Problemas Sociais Contemporâneos (opção) Ciências Sociais (opção)	-----

Os dados provenientes da análise documental aos programas das unidades curriculares listadas nos dois quadros anteriores são objeto do ponto seguinte.

6.1.2. Unidades curriculares

Em primeiro lugar, apresentam-se os dados referentes às unidades curriculares que explicitamente expressam a temática e, em seguida, os referentes às unidades curriculares que a abordam em alguns temas/ conteúdos do programa. Recorda-se que os dados relativos às unidades curriculares da Escola Superior de Educação de Setúbal já foram apresentados no capítulo 5, pelo que aqui se não incluem.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Como podemos verificar no quadro 24, os programas das unidades curriculares apresentadas expressam claramente conteúdos/temas inseridos na temática em estudo, mas nem todos apresentam estratégias para o trabalho docente em contextos multiculturais.

Um exemplo de que há programas que apresentam estratégias verifica-se no excerto apresentado em seguida retirado do programa da unidade curricular de opção “Projetos Curriculares e Diversidade” da Licenciatura em Educação Básica, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O focus centra-se na abordagem ao conjunto de estratégias pedagógicas e didáticas que é possível desenvolver, ao nível do grupo-turma, da escola e com as instituições locais, no sentido de promover a compreensão, o respeito e a interação entre crianças de diversas origens étnico-culturais, sociais e outras que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida que convivem diariamente num território.

As experiências de aprendizagem previstas privilegiam o contacto com intervenientes/técnicos em contextos multiculturais de educação, o estudo de projetos desenvolvidos neste âmbito e a construção de Projetos Curriculares que integrem a Diversidade.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Quadro 24 – Unidades curriculares que expressam a temática

Instituições	Unidades Curriculares e excertos dos respetivos programas
Beja	<p align="center">Educação Intercultural</p> <p>-Cultura e relações entre diferentes culturas: <i>Delimitação do conceito de cultura. O contacto entre diferentes culturas: .Assimilação, integração, pluralismo, interculturalismo. Aculturação, enculturação, grupos étnicos e minorias, preconceito, discriminação e xenofobia. A construção da identidade socio-cultural e a construção da diferença. Mutações e diversidade cultural da sociedade do Séc XXI. O caso de Portugal.</i></p> <p>-A Educação perante a diversidade cultural: <i>Educação Compensatória; Educação Multicultural; Educação Intercultural Pedagogia Intercultural; Educação Anti-racista; Educação Multicultural crítica.</i></p> <p>-Estratégias e projetos de intervenção intercultural: <i>Projetos de promoção da interculturalidade nas escolas; Projetos de intervenção comunitária de promoção da interculturalidade; A especificidade da investigação intercultural.</i></p>
Coimbra	<p align="center">Educação Intercultural</p> <p>- A diversidade sociocultural (étnica, linguística, religiosa...) que caracteriza as sociedades contemporâneas, bem como as suas causas e implicações.</p> <p>- Identificar estratégias e recursos para desenvolverem projectos interculturais, encontrando as respostas mais adequadas à promoção da integração, sucesso e bem-estar dos educandos e comunidades.</p>
Leiria	<p align="center">Multiculturalidade e Diversidade Educativa</p> <p>-Educação e Teoria Social Contemporânea.</p> <p>-Cultura (s) e Identidade(s). Processo educativo e contextos culturais</p> <p>-Da multiculturalidade da sociedade portuguesa - Diferentes heterogeneidades na sala de aula</p> <p>-Educação e Diversidade Cultural - Diversidades étnica, de classe, de género, rural/urbano, de estilos cognitivos.</p>
Lisboa	<p align="center">Projetos Curriculares e Diversidade</p> <p>-Garantir a compreensão da diversidade e o desenvolvimento de competências de gestão curricular em contextos educativos de diversidade sociocultural.</p> <p>-Assumir que a diversidade representa um valor acrescentado para sociedade.</p> <p>-Entender o conceito de cultura numa perspetiva dinâmica, resultado da interação entre comunidades culturais diversificadas; -Incluir na educação para a diversidade as diferenças étnicas, mas também outros domínios da diversidade social.</p> <p>-Entender a educação para a diversidade como uma vertente da educação para a cidadania.</p>
Santarém	<p align="center">Linguagem, Cognição e Educação Plurilingue</p> <p>- A diversidade linguística das escolas portuguesas, analisar o contexto europeu de políticas linguísticas e analisar instrumentos europeus e nacionais assim como materiais pedagógicos para responder a essa diversidade.</p>
	<p align="center">Multiculturalidade e Diversidade Educativa</p> <p>-Uma sociedade em mudança e a questão da multiculturalidade na escola: a génese de um «problema» social:</p>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

	<p><i>Migrações e mudança em Portugal: a visibilidade crescente de um fenómeno social; Sociedade multicultural: realidade, conceito e ideologia.</i></p> <p><i>-A abordagem da Educação Intercultural: abordagens, potencialidades e limites: Educação Intercultural: «a» solução para o «problema»? Os limites da abordagem culturalista: relativismo cultural e enclausuramento identitário.</i></p> <p><i>-As diversidades (in)visíveis: das etnias excluídas às bem sucedidas: A (má) relação dos ciganos com a escola e da escola com os ciganos. A diversidade plural: e quando os filhos dos imigrantes são bem sucedidos na escola?</i></p> <p><i>-As diversidades (in)visíveis: a vantagem escolar das raparigas em debate: Masculinidades e feminilidades na escola. As diversidades persistentes: desigualdade social e territorial e escolarização.</i></p> <p><i>-Multiculturalidade e diversidade: consequências para a Escola e para a prática docente.</i></p>
Viseu	<p style="text-align: center;">Português Língua Não Materna</p> <p><i>-Portugal: de país de emigrantes a país de imigrantes. Breve perspectiva histórica da emigração portuguesa. Diáspora lusa – portugueses e luso-descendentes no mundo. Imigração em Portugal – realidade e mitos.</i></p> <p><i>-Bilinguismo e diglossia: Conceitos operatórios numa perspectiva sociolinguística. O bilinguismo como fenómeno individual. A diglossia como realidade social.</i></p> <p><i>-PLNM no currículo nacional: Programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna. Perfis linguísticos da população escolar que frequenta a escola portuguesa. Diagnóstico de competências em língua portuguesa da população que frequenta a escola portuguesa.</i></p> <p><i>-Inserção escolar de minorias linguísticas: As comunidades africanas provenientes dos PALOP. As comunidades do leste europeu. As comunidades orientais.</i></p> <p style="text-align: center;">Educação Intercultural</p> <p><i>-Cultura e culturas em tempo de mundialização: Cultura, identidade cultural e mundialização. Preconceito, discriminação, estereótipos e xenofobia. Da lógica (uni)monocultural ao projecto (multi)intercultural.</i></p> <p><i>-Educação Intercultural em acção: antecedentes, princípios e modelos. Marcos históricos de referência da Educação Intercultural. Princípios, conceitos e contradições em torno da Educação Intercultural.</i></p> <p><i>-Modelos de educação multi-intercultural: Educação para a paz. Educação para a tolerância. Educação para a solidariedade. Educação para os valores. Educação para a igualdade de oportunidades. Educação anti-racista.</i></p> <p><i>-Escola, professor e aluno numa perspectiva intercultural: A escola face à diversidade cultural. O professor e a diversidade na escola. A relação professor – aluno e saberes mundializados.- Perspectivas de desenvolvimento da Educação Intercultural.</i></p>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

O quadro seguinte apresenta os dados referentes a unidades curriculares que não sendo explícitas na sua designação se constata, no entanto, que incluem temas/ conteúdos, nos seus programas, que abordam a temática em estudo.

Quadro 25 – Unidades curriculares que abordam aspetos da temática em estudo

Instituições	Unidades Curriculares e excertos dos respetivos programas
Beja	Educação Inclusiva <i>-Intervenção educativa para a diversidade (planificação, organização, dinamização, e avaliação de percursos diversificados).</i>
Bragança	Didáticas Integradas <i>- O significado do conhecimento social e a sua construção na infância: .As experiências e conceções alternativas; .Multiculturalidade e educação; .Formação pessoal e social.</i>
Coimbra	Sociedade e Cultura <i>- Conceitos de Sociedade, Cultura e Identidade em articulação com a temática da "Educação e reprodução cultural".</i>
Lisboa	O Meio Social como Recurso Educativo <i>- Desenvolvimento de competências pessoais e sociais, no sentido da Educação para a Cidadania e para a Diversidade.</i>
Santarém	Fundamentos Socioculturais da Educação <i>- Políticas organizacionais, escolares e centrais; trajetórias familiares e democratização gradual do saber: .Democratização do ensino, igualdade de oportunidades e desigualdades sociais – o insucesso e abandono escolares; .A escola como um contexto multicultural.</i>

A observação do quadro mostra que na unidade curricular “Educação Inclusiva” (Escola Superior de Educação de Beja) se desenvolve trabalho direcionado para a intervenção em contextos diversificados.

Como se pode, também, observar nenhuma das unidades curriculares menciona uma dimensão de preparação dos estudantes para a intervenção em contextos multiculturais.

**Síntese referente aos planos de estudo e unidades curriculares das instituições
envolvidas no estudo**

Os planos de estudo espelham explicitamente a temática em estudo ou nos mestrados e/ou nas licenciaturas. Sendo que alguns a espelham por recomendação da avaliação externa (A3ES) a que os cursos foram submetidos. Denota-se uma preocupação em possibilitar aos futuros docentes um «olhar» descentrado resultante do modo como encaram diferentes perspetivas culturais e étnicas. Podemos, assim, inserir esta abordagem no que Banks (2010 b) designa por abordagem transformativa (*the transformation approach*) quanto ao nível de integração de conteúdos. Contudo salientamos não se evidenciarem nos programas das diferentes unidades curriculares, competências para a intervenção.

6.2. Estudo das opiniões dos/as estudantes sobre a sua formação

Este ponto apresenta os dados referentes às opiniões dos estudantes inquiridos, nas oito instituições do Ensino Superior Politécnico selecionadas.

Recorda-se que, neste estudo, se incluem as opiniões de estudantes da Escola Superior de Educação de Setúbal, visto os inquéritos por questionário terem sido aplicados já em outro ano letivo. Assim, são outros estudantes inquiridos e não as questionadas aquando da etapa do Estudo Exploratório.

O número de estudantes a frequentar o único¹⁰³ ou o último ano do conjunto de mestrados em análise totalizava trezentos e dois¹⁰⁴. Destes 302 estudantes, responderam 156, ou seja cerca de 51,7%, o que face à forma de administração do questionário se pode considerar como uma boa representatividade.

O inquérito por questionário era composto por quatro partes:

- A) Caracterização do/a inquirido/a
- B) A diversidade cultural no currículo da licenciatura
- C) A diversidade cultural no currículo do mestrado
- D) Perspetivas sobre a diversidade cultural nas escolas

A análise de dados realizou-se com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, seguindo-se a análise à consistência interna das respostas obtidas às questões inseridas nas partes B), C) e D) do questionário, usando como medida *Alpha de Cronbach*, cujos resultados foram os seguintes:

- parte B) - 0,897 - boa consistência interna;
- parte C) - 0,839 - boa consistência interna;
- parte D) - 0,789 razoável consistência interna.

¹⁰³ Situação referente ao Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

¹⁰⁴ Informação obtida junto dos coordenadores de curso, das diferentes instituições, e confirmada nos *sites* das instituições que têm estes elementos disponíveis.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Apresentam-se, em seguida, os dados obtidos provenientes da análise a eles realizada.

A) Caracterização dos/as inquiridos/as

Género e idade

O número de estudantes do género feminino é de 153 (98%), enquanto o do género masculino é de 3 (2%). Tais dados corroboram o que, em regra, o senso comum considera, ou seja, que os cursos de formação de professores para o 1º ciclo do Ensino Básico são quase totalmente frequentados por mulheres.

O escalão etário em que a maioria se situa é o “menos de 23 anos” (60,8%). A tabela seguinte apresenta a distribuição dos inquiridos pelos escalões etários.

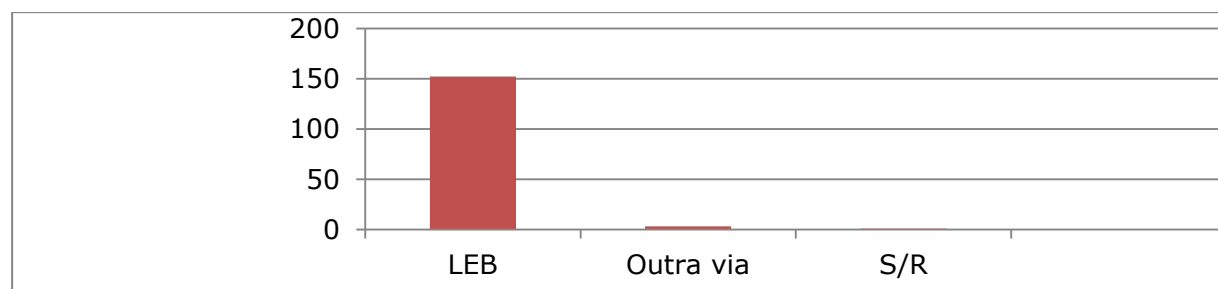
Tabela 20 – Distribuição dos estudantes por escalões etários

Menos de 23 anos	93 60,8%
De 24 a 29 anos	45 29,4%
30 ou mais anos	15 9,8%
S/R	3

Via de ingresso no mestrado

Conforme se pode verificar (gráfico 6), a condição de acesso é a posse da Licenciatura em Educação Básica (LEB), para a quase totalidade dos estudantes (152). A outra via assinalada não identificada pelo inquirido, deverá reportar-se a outras das vias legalmente previstas.

Gráfico 6 - Via de ingresso no mestrado



Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Distribuição por escola, por mestrado e por opção pelo curso

Os estudantes de Lisboa constituem o maior número de respondentes ao questionário, seguidos pelos de Setúbal e de Coimbra.

Tabela 21 – Distribuição dos respondentes por escola

Escola Superior de Educação de Beja	4 2,7%
Escola Superior de Educação de Bragança	14 9,5%
Escola Superior de Educação de Coimbra	23 15,6%
Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais de Leiria	13 8,8%
Escola Superior de Educação de Lisboa	45 30,6%
Escola Superior de Educação de Santarém	9 6,1%
Escola Superior de Educação de Setúbal	26 17,7%
Escola Superior de Educação de Viseu	13 8,8%
S/R	9

Sabendo-se o número de estudantes por instituição, pôde calcular-se a representatividade das amostras (tabela 22).

Tal, permite verificar que a amostra numericamente mais representativa é a da Escola Superior de Educação de Coimbra. Seguem-se os casos de Setúbal e de Lisboa.

Tabela 22 – Percentagem de respondentes por instituição

Escola Superior de Educação	Número total de estudantes do (s) curso (s)	Percentagem dos respondentes
Beja	25	16%
Bragança	42	33,3%
Coimbra	27	85,2%
Leiria	40	32,5%
Lisboa	60	75%
Santarém	46	19,6%
Setúbal	32	81,3%
Viseu	30	43,3%

Não esquecendo que houve um certo número de estudantes (9) que não indicou a escola de pertença, salienta-se a percentagem inferior a 20% de estudantes

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

que, em Beja e em Santarém, responderam ao questionário, sendo, portanto, estas as amostras menos representativas.

Quanto ao mestrado frequentado (tabela 23), mais de metade dos respondentes (83) frequentava o Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Apenas um estudante assinalou a frequência do Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Averiguámos que somente três estudantes frequentavam este mestrado que só existe na Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais de Leiria.

Tabela 23 – Distribuição dos estudantes por mestrado

Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	1 1%
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	63 43%
Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico	83 56%
S/R	9

A quase totalidade (95%) destes estudantes escolheu o curso que frequenta como primeira opção.

Da licenciatura ao mestrado - continuidade e mudança de escola

A maioria dos inquiridos frequentava o mestrado na mesma escola onde concluiu a Licenciatura em Educação Básica.

Tabela 24 – Escola de obtenção da Licenciatura em Educação Básica

Escola Superior de Educação de Beja	4
Escola Superior de Educação de Bragança	13
Escola Superior de Educação de Coimbra	21
Escola Superior de Educação e de C. S. de Leiria	13
Escola Superior de Educação de Lisboa	45
Escola Superior de Educação de Santarém	8
Escola Superior de Educação de Setúbal	21
Escola Superior de Educação de Portalegre	1
Escola Superior de Educação de Viseu	15
Escola Superior de Educação de João de Deus	3
Instituto Piaget de Almada	3
S/R	9

Síntese referente à caracterização dos/as estudantes

Os respondentes são na quase totalidade mulheres, sendo o escalão etário mais assinalado o de “menos de 23 anos”.

O facto da maioria (60%) se concentrar neste escalão etário, sugere que, em princípio, estes estudantes não interromperam os seus estudos após o Ensino Secundário, ingressando diretamente no Ensino Superior, e que terão feito um percurso escolar sem falhas.

Além das escolas onde foram questionados e onde, no momento, frequentam o mestrado, foram assinaladas mais três escolas onde foi obtida a Licenciatura em Educação Básica (uma pública e duas privadas). O facto da continuidade na mesma instituição pode, a nosso ver, constituir-se como uma mais-valia, pois não só os estudantes conhecem a cultura da instituição, como conhecem os docentes. Caso estes tenham sido professores na Licenciatura em Educação Básica, também, à partida, estarão mais conscientes do modo como cada estudante interage com a aprendizagem.

A quase totalidade dos estudantes referiu ser o mestrado frequentado a sua primeira opção, ou seja frequentavam o curso para o qual tinham sentido maior motivação para realizar.

B) A diversidade cultural no currículo da licenciatura

Tal como se realizou no Estudo Exploratório, na segunda parte questionário foi solicitado aos inquiridos que se pronunciassem sobre as suas experiências durante a licenciatura, relativamente à temática em estudo, devendo referir, em primeiro lugar, as suas expectativas aquando da entrada neste ciclo de estudos, nomeadamente no referente à diversidade cultural e à diversidade linguística e, em seguida, em relação à formação ministrada no âmbito da diversidade cultural.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Conhecimento à entrada na licenciatura

A este propósito, a maioria revelou estar “consciente” da diversidade cultural e da diversidade linguística presentes na sociedade e no sistema educativo, conforme se pode verificar nas tabelas 25 e 26.

Tabela 25 – Conhecimento aquando da entrada na licenciatura quanto à diversidade cultural

Diversidade cultural	Nada consciente	Pouco consciente	Consciente	Muito consciente	S/R
Na sociedade	-----	14 9,4%	105 70,5%	30 20,1%	7
No sistema educativo	-----	43 29,1%	88 59,5%	17 11,5%	8

Porém, salienta-se ser mais frequente a consciência sobre a diversidade cultural e a diversidade linguística na sociedade (respetivamente 70,% e 71,8%) do que em relação ao sistema educativo (respetivamente 59, 5% e 62, 2%).

Realça-se, ainda, o facto do valor “nada consciente” não ter sido assinalado por ninguém. O que pode explicar-se pelo facto de todos terem tido no seu percurso pessoal e académico experiências escolares e vivências pessoais que lhes permitiram essa tomada de consciência, havendo mesmo estudantes a considerarem-se muito conscientes.

Tabela 26 – Conhecimento aquando da entrada na licenciatura quanto à diversidade linguística

Diversidade linguística	Nada consciente	Pouco consciente	Consciente	Muito consciente	S/R
Na sociedade	-----	22 14,8%	107 71,8%	20 13,4%	7
No sistema educativo	-----	43 29,1%	92 62,2%	13 8,8%	8

Já em relação à formação a receber no que se relaciona com a diversidade cultural, os inquiridos tinham de assinalar numa escala quais eram inicialmente as suas expectativas face aos conhecimentos a adquirir. Os dados permitem-nos considerar que eram elevadas, sendo 148 (95%) a referi-lo.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas

A questão seguinte visava saber dos possíveis efeitos da licenciatura para o aumento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências de atuação dos respondentes (tabela 27).

Os três primeiros itens referem-se a aumento de conhecimentos sobre:

- a diversidade cultural;
- a diversidade linguística;
- a Educação Intercultural.

E os dois seguintes referem-se a competências, nomeadamente ao:

- saber como agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural;
- saber como agir na comunidade tendo em conta a diversidade cultural.

Tabela 27 – Posicionamento face a conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura

Conhecimentos/ competências	Nada	Pouco	Consideravel mente	Muito	S/R
Aumento de conhecimentos sobre a diversidade cultural	7 4,7%	28 18,8%	95 63,8%	19 12,8%	7
Aumento de conhecimentos sobre a diversidade linguística	10 6,8%	32 21,6%	83 56,1%	23 15,5%	8
Aumento de conhecimentos sobre a Educação Intercultural	11 7,4%	23 15,4%	86 57,7%	29 19,5%	7
Saber como agir com os/as alunos/as tendo em conta a diversidade cultural	9 6%	44 29,5%	69 46,3%	27 18,1%	7
Saber como agir na comunidade tendo em conta a diversidade cultural	9 6%	47 31,5%	73 49%	20 13,5%	7

Quanto aos conhecimentos, a maioria dos respondentes considera que aumentaram consideravelmente ou mesmo muito. Contudo, entre 23,5% e 28,4% referem que pouco ou nada aumentaram os seus conhecimentos. A situação agrava-se em relação às competências de ação, situando-se entre

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

35,5% e 37,5% a percentagem dos que referem pouco ou nada terem ficado a saber sobre como agir com os alunos e com a comunidade.

Há a considerar a interpretação destes dados à luz da legislação que não contempla, neste 1º ciclo de formação, o estágio supervisionado, onde, efetivamente, estes estudantes poderiam, com maior relevância, adquirir os referidos saberes. Não sendo propósito deste estudo, não podemos deixar de alertar para a necessidade de uma discussão mais alargada sobre a Licenciatura em Educação Básica, nomeadamente quanto ao desenvolvimento de competências não só na área da diversidade e da Educação Intercultural, mas também nas restantes áreas.

Realça-se em sentido positivo a opinião de cerca de mais de 70% dos estudantes ao considerarem ter obtido conhecimentos, e de mais de 60% considerar ter desenvolvido as competências listadas.

Contributos para a abordagem à Educação Intercultural

Pretendeu-se saber o contributo das diferentes componentes de formação para questões relacionadas com a Educação Intercultural. Assim, foi solicitado que se posicionassem face aos contributos da:

- Formação na Área da Docência (conteúdos a ensinar);
- Formação Educacional Geral (formação geral);
- Didáticas Específicas (modos de trabalhar específicos das diferentes áreas);
- Iniciação à Prática Profissional (iniciação à prática em contexto).

Como se pode verificar na tabela 28, é, em regra, no valor “por vezes” que se concentra o maior número de respostas.

Tabela 28 – Abordagem à Educação Intercultural segundo as componentes de formação da licenciatura

Componentes de formação	Nunca	Por vezes	Frequente mente	Sempre	S/R
Formação na Área da Docência	9 6,5%	78 56,5%	43 31,2%	8 5,8%	18
Formação Educacional Geral	5 3,6%	73 52,9%	54 39,1%	6 4,3%	18
Didáticas Específicas	21 15,1%	55 39,6	57 41%	6 4,3%	17
Iniciação à Prática Profissional	9 6,4%	57 40,7%	57 40,7%	17 12,1%	16

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

As componentes de Didáticas Específicas e de Iniciação à Prática Profissional parecem ter sido, segundo a opinião dos respondentes, aquelas que mais “frequentemente” se ocuparam desta problemática.

Em sentido contrário, não deixa de ser preocupante que a resposta mais fraca tenha sido dada pelas Didáticas Específicas: “nunca” (15,1%) ou só “por vezes” (39,6%). Tal indicia que um número considerável de respondentes não tiveram, durante a licenciatura, formação que lhes permitisse vir a trabalhar numa perspetiva intercultural no âmbito das diversas áreas ou disciplinas específicas. Considerando os dados referentes aos valores “frequentemente” e “sempre” podemos observar não ter existido, para a maioria, uma abordagem sistemática à Educação Intercultural em nenhuma das componentes de formação.

Unidades curriculares com contributo para a temática e estratégias utilizadas

Em seguida pedia-se a indicação de unidades curriculares (no máximo duas), que mais tivessem contribuído para a formação tanto no âmbito da diversidade cultural, como da linguística e, ainda, da Educação Intercultural.

Em regra os respondentes indicaram todas as unidades curriculares já identificadas por nós na análise dos planos de estudo e dos programas (pontos 5.1.1., 5.1.2., 6.1.1. e 6.1.2.).

Quanto às estratégias mais utilizadas pelos docentes das diferentes unidades curriculares de modo a concretizarem os contributos anteriormente considerados, prevalece, preferencialmente, a “Apresentação pelo/a professor/a” (tabela 29).

Tabela 29 - Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares

Apresentação pelo/a professor/a	107 79,9%
Estudo de casos	31 23,1%
Relatos de casos	50 37,3%
Análise de textos	74 55,2%
Debates	57 42,5%
Outra (s)	16 11,9%

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Podemos inferir que o contributo das unidades curriculares para a abordagem às temáticas questionadas se centra no professor, ou seja na transmissão de conhecimentos professor/alunos.

A “Análise de textos” é outra estratégia a que, segundo os respondentes, mais de 55% dos docentes recorre.

As estratégias assinaladas como ocorrendo com menor frequência são:

- debates (42,5%);
- relatos de casos (37,3%);
- estudo de casos (23,1%).

Dezasseis dos respondentes assinalaram “Outra” estratégia. Contudo, só oito acederam à solicitação de as referirem. Apresentam-se, em seguida, as estratégias referidas.

Trabalhos de pesquisa realizados.

Estudante - ESE de Beja

Trabalhos feitos por nós.

Estudante – ESE de Bragança

Visualização de vídeos.

Observação e intervenção em contexto multicultural.

Estudantes – ESECS de Leiria

Apresentações de trabalhos dos alunos sobre determinados temas.

Estudante – ESE de Santarém

Entrevistas.

Trabalhos de grupo e individuais.

Estudantes – ESE de Setúbal

Prática em contexto.

Estudante – ESE de Viseu

Evidenciam-se as duas referências à intervenção em contexto assinaladas por estudantes de Leiria e de Viseu. Pese embora, as indicações emanadas da tutela, para a componente de formação Iniciação à Prática Profissional não privilegiarem

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

a prática em contexto, segundo as indicações destes estudantes, as escolas onde estão inseridos, utilizam-na. Contudo não temos dados que nos permitam referir qual a dimensão dessa prática em contexto.

Contacto com turmas multiculturais e multilingues

As questões seguintes reportavam-se exclusivamente à componente de formação Iniciação à Prática Profissional inquirindo sobre se haviam tido contacto com turmas onde a diversidade cultural e linguística estivesse presente.

Cerca de 58% dos estudantes consideraram ter-se verificado esse contacto, 10% que tal nunca se verificou, e os restantes consideraram tê-lo experienciado ocasionalmente. Quanto ao modo como classificariam essa experiência, cerca de 64% classificam-na como “boa”.

Evolução de competências durante a licenciatura

A última questão, desta parte referente ao percurso vivido na licenciatura, enunciava oito possíveis competências que um futuro professor deveria ter para promover uma Educação Intercultural. Apelava-se a que os inquiridos assinalassem em que medida a licenciatura lhes permitiu evoluir nesses aspetos (tabela 30).

Salienta-se o aspeto “Compreender o conceito de “outro” e de si próprio” como o que obteve melhor resultado quanto às competências adquiridas ou em que pensaram ter evoluído.

Note-se que, consideradas em conjunto, as respostas “consideravelmente” e “muito” perfazem cerca de 90% revelando que os estudantes têm uma perceção muito positiva da evolução realizada ao longo da licenciatura.

Outra constatação refere-se a que nenhum estudante assinalou o valor “nada” nas competências “Compreender o significado de cultura subjetiva” e “Ser um/a leitor/a competente e crítico/a dos media”. Salienta-se o facto da percentagem de estudantes a considerar a sua evolução face a estas competências.

Realça-se, também o facto de que a competência “Compreender como se constroem as culturas” apresenta uma percentagem de cerca de 40% nos valores “pouco” e “nada”.

Considerando, ainda, o somatório dos valores “pouco” e “nada” verifica-se que entre 20% e 30% os assinalam em relação a algumas das competências.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Podemos afirmar que, para esses estudantes, não existiu ou foi escassa a evolução quanto a:

- compreender como se constroem as culturas;
- compreender os diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural;
- compreender o que significa viver num país multiétnico;
- lidar bem com a diversidade linguística;
- ser sensível às subtilezas e ao poder da linguagem.

Tabela 30 – Posicionamento face à evolução de competências durante a licenciatura

Competências	Nada	Pouco	Consideravel mente	Muito	S/R
Compreender o conceito de "outro" e de si próprio	1 0,7%	13 9,6%	95 69,9%	27 19,9%	20
Compreender o significado de cultura subjetiva (valores, crenças, ...)	-----	23 17,1%	79 59%	32 23,9%	22
Compreender como se constroem as culturas	5 3,7%	48 35,3%	70 51,5%	13 9,6%	20
Compreender os diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural	3 2,2%	27 19,7%	72 52,6%	35 25,5%	19
Compreender o que significa viver num país multiétnico	6 4,4%	32 23,4%	73 53,2%	26 19%	19
Lidar bem com a diversidade linguística	5 3,7%	32 23,5%	79 58,1%	20 14,7%	20
Ser sensível às subtilezas e ao poder da linguagem	3 2,2%	22 16,1%	85 62%	27 19,7%	19
Ser um/a leitor/a competente e crítico/a dos media	-----	30 22,2%	78 57,8%	27 20%	21

A finalizar esta parte do questionário surgia uma questão de resposta aberta: *Se considera ter adquirido ou desenvolvido outra (s) competência (s) no âmbito da Educação Intercultural, ao longo da licenciatura, é favor referi-la (s).*

Apresentam-se, em seguida, outras competências consideradas como adquiridas ou desenvolvidas pelos respondentes.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Compreender os diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural no meu país.

Respeito pela diferença.

Estudantes - ESE de Coimbra

Aprendi mais alguns pormenores sobre a cultura cigana.

Comunicar com alunos estrangeiros. Dialogar com os pais.

Estudantes - ESE de Setúbal

Educar crianças de etnia cigana. Conhecer a realidade desta etnia de forma mais aprofundada.

Estudante - ESE de Viseu

Como se pode verificar é ao conhecimento que estes estudantes dão particular importância. Consideram ter adquirido conhecimentos sobre a cultura cigana e desenvolvido competências de modo a poderem trabalhar com crianças dessa etnia. Tal indicia terem estes estudantes conhecido contextos de intervenção onde a etnia cigana tinha presença marcante. Note-se serem estes inquiridos dos distritos de Setúbal e Viseu onde esta etnia tem forte implantação.

É, ainda, de notar o facto de um estudante de Coimbra ter tido a necessidade de acrescentar à competência "Compreender os diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural: *no meu país*", o que pode indiciar ter este estudante aumentado a sua consciência de viver num país multicultural.

Síntese referente à opinião dos/as estudantes face à diversidade cultural no currículo da licenciatura

Os respondentes indicam estar cientes, ao ingressarem na licenciatura, de que tanto na sociedade como no sistema educativo a diversidade cultural e a diversidade linguística são realidades presentes. Todavia essa consciência era mais fraca em relação ao sistema educativo. Tal indicia, como já referido, a possibilidade destes estudantes terem tido contacto com outras pessoas de origem diversa não só no seu percurso académico mas, essencialmente, a nível pessoal ou, ainda, de esta consciência ser proveniente de conhecimentos

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

adquiridos por outras vias, designadamente através de literatura ou da informação disponibilizada pelos media.

A consciência da diversidade cultural, tanto na sociedade como no sistema educativo, pode, igualmente ser um fator justificativo das elevadas expectativas que estes estudantes referem ter tido face a conhecimentos a adquirir durante o curso.

Em relação aos conhecimentos adquiridos com a licenciatura, são cerca de 30% os estudantes que referem a mesma pouco ou nada contribuiu para a aquisição de conhecimentos. Contudo, a maioria considera que isso aconteceu, nomeadamente no que se refere a:

- aumento de conhecimentos sobre a diversidade cultural;
- aumento de conhecimentos sobre a diversidade linguística;
- aumento de conhecimentos sobre a Educação Intercultural;

Houve, também, uma maioria a considerar ter ocorrido desenvolvimento de competências para a ação (saber como agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural, e o saber como agir na comunidade tendo em conta a diversidade cultural). Há, contudo, um número relevante de estudantes que consideram esse desenvolvimento ter sido nulo ou escasso. O que sugere, não só implicações decorrentes da restrição colocada pelas orientações da tutela, nomeadamente quanto à componente de formação Iniciação à Prática Profissional, como, também, o processo de ensino e aprendizagem vivenciado se centrar, primordialmente, na transmissão de conhecimentos.

A componente de Formação na Área da Docência foi assinalada como a que maior contributo deu para o aumento de conhecimentos relacionados com a Educação Intercultural. Aliada a esta constatação, sublinha-se o facto de mais de metade dos inquiridos (54,7%) ter assinalado os valores “nunca” e “por vezes” face aos possíveis contributos da componente de formação Didáticas Específicas que permitissem, durante a licenciatura, formação para poderem vir a assumir uma perspetiva intercultural na sua futura profissão.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

As unidades curriculares, por nós, identificadas como as que nos seus programas abordam explícita ou implicitamente as temáticas abordadas, coincidem com as que os estudantes indicaram, o que mostra a concretização das temáticas durante a licenciatura.

As estratégias utilizadas, pelos professores, com mais frequência nas diferentes unidades curriculares para a consecução dos objetivos foram centradas no professor e na análise de textos. A indicação destas estratégias corrobora uma assinalável perspectiva de formação teórica.

Mais de metade dos respondentes refere ter tido contacto com turmas multiculturais e multilingues. As opiniões expressas quanto a essa experiência são maioritariamente positivas. Tal, a nosso ver, indicia uma pré-disposição para, quando profissionais, assumirem uma abordagem intercultural na sua prática pedagógica.

A maioria dos estudantes constata ter evoluído consideravelmente durante a licenciatura, ou seja, considera que o 1º ciclo de estudos contribuiu para a aquisição ou para o desenvolvimento de competências importantes no âmbito da Educação Intercultural.

Assim, podemos considerar que estes estudantes, em geral, consideraram que o percurso vivido na licenciatura não só correspondeu às expectativas iniciais como lhes propiciou competências pessoais e académicas de modo a percecionarem tanto a multiculturalidade social como a do sistema educativo. Contudo, não deve ser omitida a existência de uma parte de estudantes para quem foi escassa ou inexistente a evolução no referente a algumas dessas competências.

O exposto direciona-nos, em particular, para a importância de a formação inicial contribuir, nomeadamente, para a aquisição de saberes como os relacionados com o modo como o conhecimento se constrói (*Knowledge Construction*), pois, tal como Banks (2010a) sublinha, é uma das dimensões inerentes à Educação

Intercultural. E, ainda, de como a construção do conhecimento está interligada à identidade cultural de cada indivíduo (Gollnick & Chinn, 2006).

C) A diversidade cultural no currículo do mestrado

A terceira parte do inquérito por questionário referia-se à aprendizagem ao longo do mestrado. Algumas das questões desta parte são semelhantes às colocadas na parte anterior, sublinhando-se contudo, mais uma vez, serem os objetivos do mestrado diferentes dos da licenciatura.

Aumento de conhecimentos e competências desenvolvidas

Quando procurámos saber se a frequência do mestrado trouxe ou não alterações quanto ao aumento (ou evolução) de conhecimentos e ao saber agir tendo em conta a diversidade cultural das escolas e da comunidade (competências desenvolvidas), as opiniões expressas (tabela 31) podem ser analisadas, somando, por um lado, os valores “consideravelmente” e “muito” e, por outro, os valores “nada” e “pouco”.

Quanto ao aumento de conhecimentos:

- 72 estudantes *versus* 71 consideram ter havido aumento de conhecimentos sobre a diversidade cultural;
- 66 estudantes *versus* 77 consideram ter havido aumento de conhecimentos face à diversidade linguística;
- 68 estudantes *versus* 75 consideram ter havido aumento de conhecimentos face à Educação Intercultural.

Constata-se ser ligeiramente maioritário o número de estudantes a assinalar o aumento de conhecimentos face à diversidade cultural, o mesmo já não acontecendo no referente à diversidade linguística e à Educação Intercultural.

Quanto ao desenvolvimento de competências para agir face à diversidade cultural:

- 76 estudantes *versus* 67 consideram saber agora agir face à diversidade cultural dos/as alunos/as;

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- 71 estudantes *versus* 71 consideram saber agora agir face à diversidade cultural da comunidade.

Tabela 31 – Posicionamento face a conhecimentos adquiridos no mestrado e a competências desenvolvidas

Conhecimentos/ competências	Nada	Pouco	Consideravel mente	Muito	S/R
Aumento de conhecimentos sobre a diversidade cultural	21 14,7%	50 35%	62 43,3%	10 7%	13
Aumento de conhecimentos sobre a diversidade linguística	21 14,7%	56 39,2%	55 38,5%	11 7,6%	13
Aumento de conhecimentos sobre a Educação Intercultural	19 13,3%	56 39,2%	56 39,2%	12 8,3%	13
Saber como agir com os/as alunos/as tendo em conta a diversidade cultural	18 12,6%	49 34,3%	61 42,7%	15 10,4%	13
Saber como agir na comunidade tendo em conta a diversidade cultural	20 14,1%	51 35,9%	58 40,8%	13 9,2%	14

Recorda-se que, na mesma questão referente à licenciatura, foram os itens “Saber como agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural” e “Saber como agir na comunidade tendo em conta a diversidade cultural” que se revelaram como mais deficitários. Seria expectável que no mestrado estes dois aspetos fossem assinalados como tendo sido mais desenvolvidos, visto a Prática de Ensino Supervisionada ser uma das componentes do 2º ciclo de formação inicial. Contudo, isso apenas aconteceu com cerca de metade dos estudantes. Tal pode indiciar que os contactos com contextos multiculturais não ocorreram com significativa diferença de aprendizagens em relação à licenciatura.

Note-se, também, que, nos mesmos itens diminuiu a percentagem assinalada nos valores “consideravelmente” e “muito” (gráficos 7 e 8) entre a licenciatura e o mestrado.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Gráfico 7 - Saber como agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural
(licenciatura e mestrado)

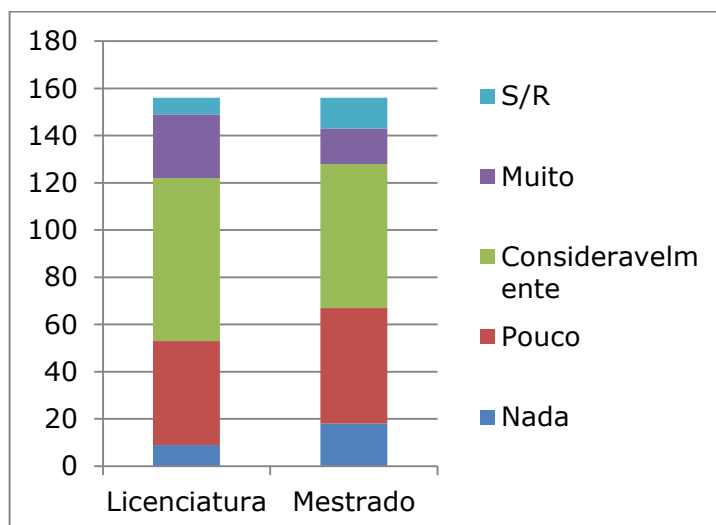
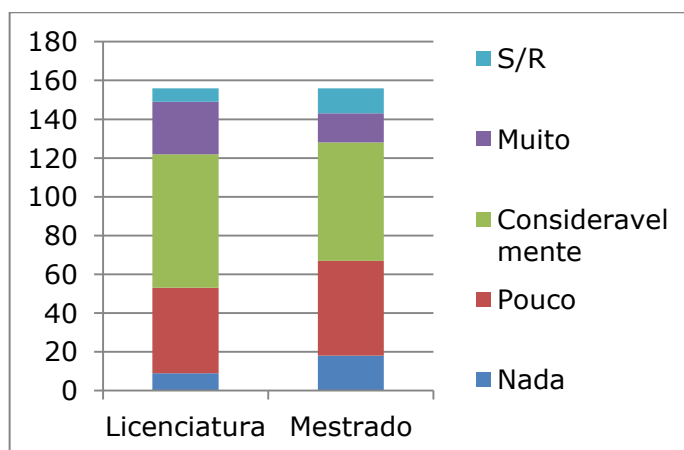


Gráfico 8 - Saber como agir com a comunidade tendo em conta a diversidade cultural
(licenciatura e mestrado)



Pode-se, assim, considerar que o mestrado não contribuiu expressivamente, segundo estes estudantes, para o desenvolvimento de competências que propiciem o agir em contexto de prática pedagógica.

Verifica-se, ainda, ser o item “Aumento de conhecimentos sobre a diversidade cultural” que ostenta maior percentagem de respostas no valor “consideravelmente”.

Também tendo em conta a opinião destes estudantes pode-se considerar que o mestrado não contribuiu expressivamente para o aumento de conhecimentos quanto à temática em estudo (gráficos 9, 10 e 11).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Gráfico 9 - Aumento de conhecimentos tendo em conta a diversidade cultural (licenciatura e mestrado)

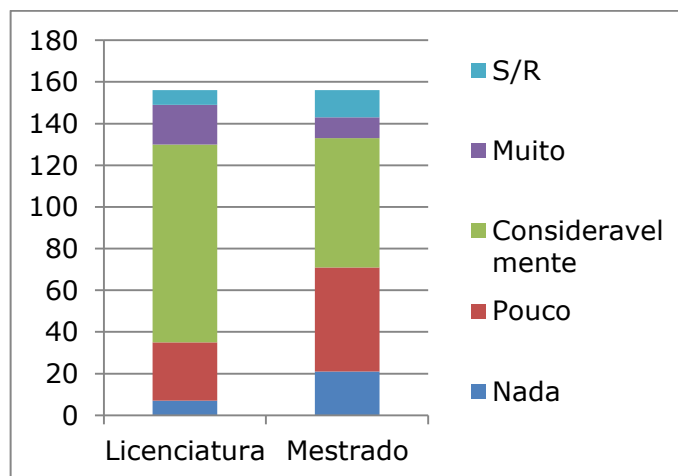


Gráfico 10 - Aumento de conhecimentos tendo em conta a diversidade linguística (licenciatura e mestrado)

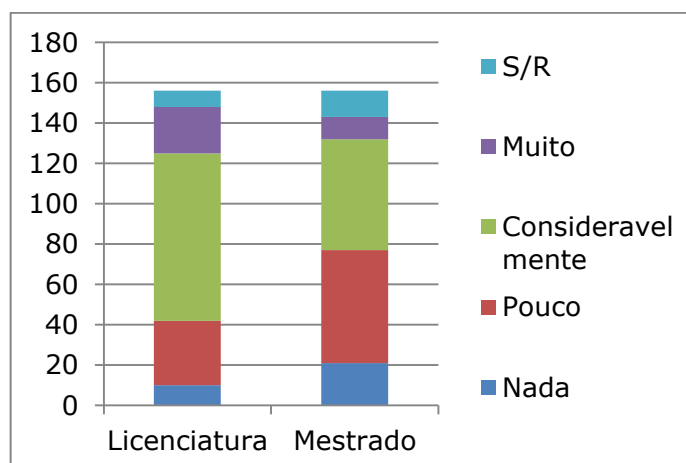
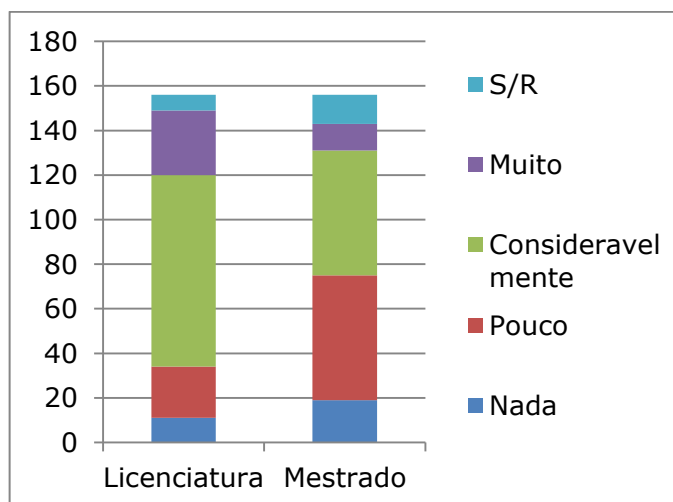


Gráfico 11 - Aumento de conhecimentos tendo em conta a Educação Intercultural (licenciatura e mestrado)



Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Contributos para a abordagem à Educação Intercultural

A questão seguinte solicitava que referissem qual a componente de formação que maior contributo havia dado para a aquisição de conhecimentos no âmbito da Educação Intercultural.

A tabela 32 apresenta as frequências absolutas e relativas referentes à abordagem à Educação Intercultural nas diversas componentes de formação.

Uma primeira constatação é a de que na opinião maioritária destes estudantes todas as componentes de formação terem abordado, por vezes, a Educação Intercultural, sendo a componente Formação na Área da Docência a ter sido a mais relevante quanto a conhecimentos adquiridos.

Uma segunda constatação prende-se com o facto de que no mestrado o valor “nunca” obtém um número superior de respostas em todas as componentes de formação, em relação ao registado na licenciatura.

Uma terceira constatação tendo em conta as três primeiras componentes listadas possibilita-nos referir que no mestrado, segundo a opinião destes estudantes, qualquer uma destas componentes registou uma abordagem à Educação Intercultural superior à efetivada na licenciatura.

Tabela 32 – Abordagem à Educação Intercultural segundo as componentes de formação do mestrado

Componentes de formação	Nunca	Por vezes	Frequente mente	Sempre	S/R
Formação na Área da Docência (conteúdos a ensinar)	19 13,3%	71 49,7%	46 32,2%	7 4,8%	13
Formação Educacional Geral (formação geral)	19 13,5%	67 47,5%	47 33,3%	8 5,7%	15
Didáticas Específicas (modos de trabalhar específicos das diferentes áreas)	26 18,3%	62 43,7%	43 30,3%	11 7,7%	14
Prática de Ensino Supervisionada (prática em contexto)	22 15,6%	65 46,1%	42 29,8%	12 8,5%	15

Constata-se, ainda, que o mesmo valor “nunca” é, em todas as componentes, bastante superior ao valor “sempre”, salientando-se nas componentes: Prática de Ensino Supervisionada e Didáticas Específicas. Quanto a estas duas últimas componentes os dados, agora, obtidos continuam a ser preocupantes, pois seria, em nossa opinião, nestas componentes que os estudantes deveriam adquirir

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

conhecimentos que lhes permitissem trabalhar as diferentes áreas disciplinares em contextos multiculturais.

Unidades curriculares com contributo para a temática e estratégias utilizadas

Na opinião dos respondentes as unidades curriculares consideradas como as que contribuíram para a sua formação tanto no âmbito da diversidade cultural, como da linguística e, ainda, da Educação Intercultural, coincidem com as que detetámos na análise aos planos de estudo (pontos 6.1.1 e 6.1.2.).

Realça-se haver estudantes que referiram unidades curriculares relacionadas com os contextos de estágio. Tal leva-nos a considerar que quando ocorre o confronto com contextos multiculturais há necessidade de debatê-los, e, porventura, conceber estratégias de trabalho.

A questão seguinte solicitava informação sobre quais as estratégias mais utilizadas pelos docentes para concretização dos contributos anteriormente considerados. Esta foi a questão a que menos inquiridos responderam, ou seja cinquenta e três (34%) não o fizeram.

Como se pode verificar na tabela seguinte continua a ser a “Apresentação pelo/a professor/a” a estratégia que concentra o maior número de respostas (71).

Tabela 33 - Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares

Apresentação pelo/a professor/a	71 69,9%
Estudos de casos	29 28,2%
Relatos de casos	42 40,8%
Análise de textos	49 47,6%
Debates	40 38,8%
Observação em contexto multicultural	30 29,1%
Intervenção em contexto multicultural	22 21,4%
Outra (s)	6 5,8%
S/R	53

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

O questionário, nesta parte referente ao mestrado, contemplava duas novas estratégias: observação em contexto multicultural, e intervenção em contexto multicultural.

Destas estratégias, a primeira é assinalada por trinta (29,1%) dos respondentes, e a segunda por vinte e dois (21,4%). Os dados obtidos quanto à “Observação em contexto multicultural” provêm de estudantes das escolas de Beja, Bragança, Coimbra, Lisboa, Setúbal e Viseu. Quanto aos dados relativos à “Intervenção em contexto multicultural” provêm de estudantes das escolas de Coimbra, Lisboa, Setúbal e Viseu.

Tal como o ocorrido quanto à licenciatura, verificamos que no mestrado o contributo das unidades curriculares para a abordagem às temáticas em análise se continua a centrar, maioritariamente, no professor, ou seja na transmissão de conhecimentos do professor aos alunos. Se na licenciatura a predominância de tal estratégia se pode considerar preocupante, num mestrado profissionalizante, a nosso ver, mais problemática se torna.

Seis dos estudantes assinalaram “Outra (s)” estratégia. Contudo só três a especificaram. Apresentam-se, em seguida, essas estratégias.

Trabalhos de pesquisa.

Estudante - ESE de Beja

Trabalhos de pesquisa realizados por nós.

Estudante – ESE de Bragança

Planificação de aulas.

Estudante – ESE de Lisboa

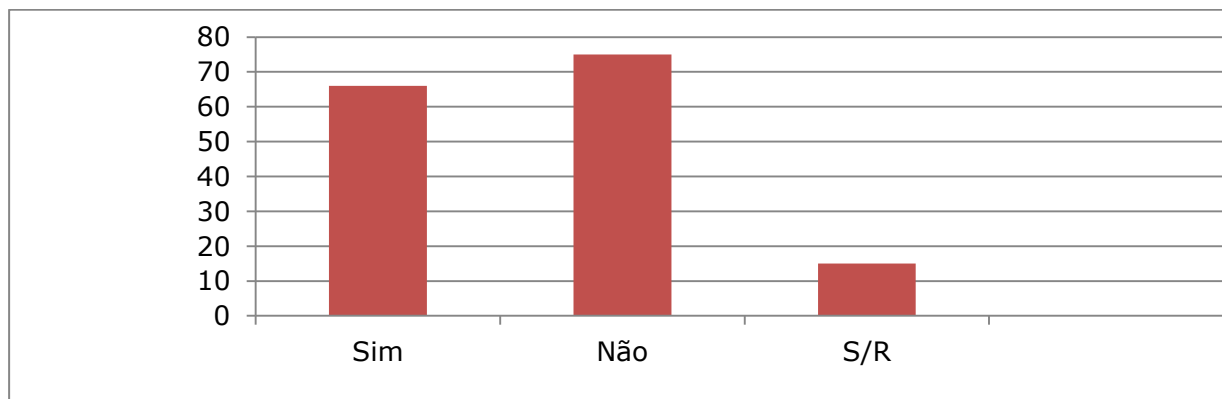
Como se pode verificar são os trabalhos de pesquisa que são referidos, bem como a planificação de aulas, o que pode permitir a leitura, neste último caso, de este ou esta estudante intervir em contextos multiculturais.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Contacto com contextos multiculturais durante o estágio e dificuldades sentidas

No referente à existência ou não de contacto com contextos multiculturais durante o estágio, como se pode verificar no gráfico 12, setenta e cinco (53%) referem não o ter tido, enquanto sessenta e seis (47%) referem o oposto, ou seja, dizem ter tido esse contacto.

Gráfico 12 - Contacto com contextos multiculturais em estágio



A questão seguinte destinava-se apenas a quem tivesse respondido “sim” na questão anterior, passando, assim, o número de respondentes a ser de 66.

Solicitava-se a opinião de como classificariam o estágio designadamente quanto:

- ao tempo de contacto com contextos multiculturais;
- à relação entre o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares e o contexto de prática;
- aos momentos de reflexão com os supervisores de estágio;
- às dificuldades sentidas a nível cultural, de compreensão de como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos alunos, e de relação com as famílias.

O tempo de contacto foi considerado, pela totalidade dos respondentes, como “bom”.

A relação entre o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares e o contexto de prática existiu “frequentemente” segundo os respondentes.

Quanto aos momentos de reflexão com os supervisores de estágio, estes foram considerados, pela totalidade dos respondentes, como bons.

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

Inquiridos, ainda, sobre dificuldades sentidas no contexto de estágio podemos constatar na tabela 34 que o valor “muitas” não foi assinalado.

No que respeita às “Dificuldades de compreensão de como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos alunos” 21 estudantes referem ter tido “bastantes” dificuldades. Recordando os dados relativos à análise efetuada aos programas das diferentes escolas não se pode deixar de sublinhar ser só a Escola Superior de Educação de Viseu a trabalhar explicitamente esta temática, o que pode justificar o assinalar este nível de dificuldades sentidas pelos inquiridos.

Tabela 34 – Posicionamento quanto a dificuldades sentidas no estágio

Dificuldades sentidas no estágio	Nenhumas	Poucas	Bastantes	Muitas	S/R
Dificuldades a nível cultural	17 29,8%	31 54,4%	9 15,8%	-----	9
Dificuldades de compreensão de como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos/as alunos/as	15 23,4%	28 43,8%	21 32,8%	-----	2
Dificuldades de relação com as famílias	26 41,3%	23 36,5%	14 22,2%	-----	3

É interessante verificar que estes respondentes consideram ter “poucas” dificuldades em qualquer dos possíveis aspectos dificultadores da prática pedagógica, havendo mesmo os que consideram não ter nenhuma dificuldade.

Os dados obtidos conduzem-nos à questão sobre se o contexto de estágio vivido lhes terá permitido ficarem realmente cientes da complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem em contextos multiculturais, ou se assumiram a heterogeneidade das turmas como se de contextos homogêneos se tratassem.

Solicitados a mencionar outra ou outras dificuldades experimentadas, três estudantes responderam não se reportando à solicitação, mas sim, apresentando o que, na sua perspetiva, deveria ter sido contemplado na formação de modo a colmatar essas dificuldades. Apresentamos, em seguida, o que referiram.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Mais formação na componente formação educacional geral.

Estudante - ESE de Coimbra

Deveria haver, ao longo do mestrado, disciplinas relacionadas com estes temas, ou então conteúdos, por exemplo na didática de português, que referissem a questão cultural e linguística.

Formação para preparar futuros docentes para as realidades que abrangem a diversidade cultural, nomeadamente estudar melhor as culturas mais presentes no país.

Estudantes – ESE de Santarém

Enquanto o estudante de Coimbra propõe mais formação na componente de Formação Educacional Geral sem especificar que formação, os estudantes de Santarém especificam-no, nomeadamente no campo da didática do português e do aumento de conhecimentos sobre as diferentes culturas presentes no país. Recorda-se que, na análise realizada aos planos de estudos, a Escola Superior de Educação de Santarém é a escola que contempla, tanto na licenciatura como nos mestrados, a Educação Intercultural. Apesar do currículo prescrito, estes estudantes, ainda, consideram necessitar de outras abordagens além das experienciadas. Tal indicia alguma insatisfação com a formação recebida.

Perspetivas face ao trabalho em torno da Educação Intercultural

Na tabela 35 enunciam-se cinco modos de equacionar o trabalho em torno da Educação Intercultural. Usando uma escala de 1 a 5, pedia-se que os estudantes indicassem, ordenando os itens de 1 (o de menor adesão) a 5 (o de maior adesão).

Conforme se pode verificar pela observação da tabela seguinte, mais de metade dos inquiridos manifesta um alto nível de adesão às afirmações que constam da tabela, posicionando-se nos níveis de adesão 4 e 5.

Salienta-se não haver qualquer estudante a posicionar-se no nível 1 quanto ao trabalho em torno da Educação Intercultural promover uma maior capacidade de

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

participação na interação social, bem como ser o item no qual o maior número se posiciona no nível 5.

Tabela 35 – Trabalho em torno da Educação Intercultural

A Educação Intercultural...	Níveis de adesão					
	1 (menor)	2	3	4	5 (maior)	S/R
...é uma formação sistemática dirigida tanto a grupos majoritários como minoritários.	5 3,2%	6 3,8%	37 23,7%	58 37,2%	32 20,5%	18 11,5%
... visa uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas.	1 0,6%	5 3,2%	29 18,6%	67 42,9%	37 23,7%	17 10,9%
... conduz a uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes.	1 0,6%	3 1,9%	28 17,9%	61 39,1%	45 28,8%	18 11,5%
... desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural.	2 1,3%	2 1,3%	29 18,6%	62 39,7%	44 28,2%	17 10,9%
... promove maior capacidade de participar na interação social com pessoas de diferentes culturas.	-----	3 1,9%	22 14,1%	58 37,2%	54 34,6%	19 12,2%

Além das constatações já enunciadas, se equacionarmos numa escala de valores, podemos considerar que estes respondentes valoram o trabalho em torno da Educação Intercultural como propiciador:

- da capacidade de interação social, seguida da de comunicar e, do desenvolvimento de atitudes;
- da capacidade de compreensão e, por último, de uma formação dirigida a todos.

Todavia há ainda a considerar 37 (23,7%) estudantes a posicionarem-se no nível 3 quanto à Educação Intercultural ser uma formação sistemática dirigida a todos. Sendo onde a percentagem de maior adesão não ultrapassar os 20,5%. Pode-se, assim, inferir a existência de algumas reservas, por parte destes estudantes, quanto à Educação Intercultural ser uma formação destinada a todos e todas, ou

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

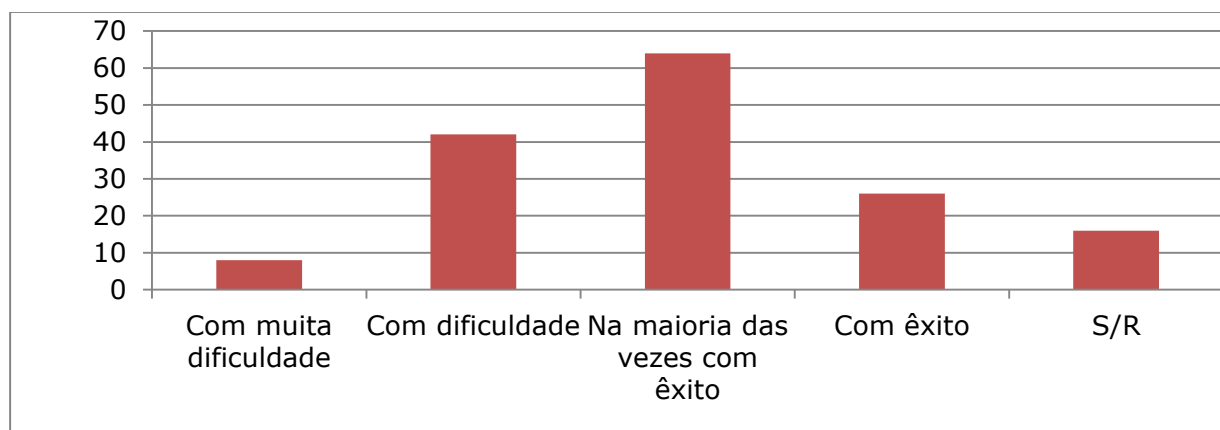
seja, haver uma perceção de que o trabalho em torno da Educação Intercultural se deve só desenvolver quando os contextos de inserção o justificarem.

Formação recebida para um futuro trabalho em contextos multiculturais

A finalizar, na terceira parte do inquérito por questionário era colocada a questão: *quando começar a trabalhar como professor/a, como considera que a formação recebida lhe permite assegurar o processo de ensino aprendizagem em contextos multiculturais?*

As opiniões manifestadas (gráfico 13) permitem-nos verificar que estes estudantes consideram não vir a ter dificuldade em assegurar o processo de ensino e aprendizagem em contextos multiculturais, pois para a maioria (57,7%) tal intervenção acontecerá sempre ou na maioria das vezes com êxito, o que é sinal de uma opinião positiva sobre a formação recebida.

Gráfico 13 – Posicionamento face à formação recebida para o trabalho em contextos multiculturais



Contudo, não é de menosprezar haver um conjunto de respondentes (32%) a admitir que irão atuar com dificuldades.

Síntese referente à opinião dos/as estudantes face à diversidade cultural no currículo do mestrado

Em geral, as opiniões dos inquiridos demonstram não haver consenso em relação ao aumento de conhecimentos no mestrado, no que se relaciona com a diversidade cultural, a diversidade linguística, bem como com a Educação

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Intercultural, tendo como referência os conhecimentos adquiridos ou desenvolvidos na licenciatura.

No referente à aquisição e desenvolvimento de competências, também há grande divisão de opiniões. Sendo estas opiniões referentes a mestrados onde, como se sabe, a componente de Prática de Ensino Supervisionada implica a imersão dos estudantes no terreno, tal pode indiciar que os contactos com contextos multiculturais não ocorreram com significativa diferença dos ocorridos na licenciatura, ou que os estudantes não estão sensibilizados para assumirem as salas de aula, onde estagiam, como contextos multiculturais, percebendo talvez o grupo turma como um contexto homogéneo o que Stoer & Cortesão (1999) recusam e nós, igualmente.

A componente de formação que possibilitou maior aumento de conhecimentos relacionados com a Educação Intercultural foi a Formação na Área da Docência. Por outro lado, é de refletir sobre o contributo das componentes de Prática de Ensino Supervisionada e Didáticas Específicas. Não era expectável o fraco contributo destas componentes para uma Educação Intercultural, e, no entanto, é essa a opinião dos estudantes.

Tal como ocorreu com as unidades curriculares da licenciatura, também, no referente às do mestrado, os inquiridos assinalaram, em regra, as já identificadas por nós, a que acrescentaram as relacionadas com os estágios.

A menção às unidades curriculares de estágio introduz-nos, mais uma vez, na questão da diversidade cultural e linguística patente nas escolas onde os estágios decorrem, e como tal motiva a preparação de dispositivos pedagógicos adequados ao contexto. Sublinhamos a referência a dispositivos pedagógicos, tal como Stoer & Cortesão (1999) defendem na esperança que não sejam concebidos só numa perspetiva de material didático.

No referente às estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das diferentes unidades curriculares, estas, maioritariamente centram-se na transmissão de conhecimentos do professor aos alunos, isto é na "Apresentação

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

pelo/a professor/a”. Continua, assim, um processo de ensino e aprendizagem onde estratégias mais direcionadas para a ação, como a observação e/ou a intervenção em contextos multiculturais são preteridas.

Tal como referimos são preocupantes estas opiniões manifestadas pelos estudantes pois tratando-se da frequência de mestrados profissionalizantes, consideramos que tanto a observação como a intervenção em contextos multiculturais deveriam propiciar-lhes um maior contributo. Tal pode indiciar, ainda, currículos centrados no que Banks (2010 b) considera uma abordagem aditiva (*The additive approach*), o que contradiz a análise realizada aos programas das diversas unidades curriculares.

O contacto com contextos multiculturais durante o estágio não ocorreu por parte de metade dos estudantes. Para os que tiveram essa experiência, ela foi satisfatória. Solicitados, ainda, a pronunciar-se quanto às dificuldades sentidas a nível cultural, de compreensão de como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos alunos, e de relação com as famílias, a satisfação anterior manifestada já não é tão expressiva. Pois, as “Dificuldades de compreensão de como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos alunos” protagonizam, maioritariamente, alguma insatisfação.

Realçamos as opiniões de três estudantes ao considerarem dever a formação recebida assegurar conhecimentos que inserem tanto na componente de Formação Educacional Geral, como na componente de Didáticas Específicas. Assim, salientam, segundo nos é dado perceber, a necessidade de mais contributos para a sua formação geral e para modos específicos de trabalho nas diferentes áreas.

Os estudantes concentraram a sua maior adesão à ideia da Educação Intercultural como promotora de uma maior capacidade de participação na interação social com pessoas de diferentes culturas. Assim, valoram o trabalho em torno da Educação Intercultural como propiciador:

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- da capacidade de interação social, seguida da de comunicar e, do desenvolvimento de atitudes;
- da capacidade de compreensão e, por último, de uma formação dirigida a todos.

Quanto ao modo como percecionam se a formação recebida lhes permitirá vir a assegurar o processo de ensino-aprendizagem em contextos multiculturais, os inquiridos, maioritariamente, consideram vir a poder fazê-lo com êxito, na maior parte das vezes ou sempre. Inferimos, deste posicionamento, o considerarem a formação recebida adequada.

Salienta-se, contudo, haver quem admita que a formação recebida só lhes permitirá vir a intervir com dificuldade ou com muita dificuldade. São cerca de 32% a admiti-lo, podendo, assim, considerar-se que a formação recebida os não deixou confortáveis quanto à sua preparação para a profissão docente neste domínio.

D) Perspetivas sobre a diversidade cultural nas escolas

Na quarta e última parte do questionário os respondentes deveriam manifestar a sua opinião acerca de um conjunto de perspetivas que lhes foram apresentadas relacionadas com a diversidade cultural nas escolas.

Apresenta-se na tabela 36 as frequências absolutas e relativas para cada um dos itens em apreciação.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Tabela 36 – Posicionamento face a perspetivas sobre a diversidade cultural nas escolas

Perspetivas sobre a diversidade cultural nas escolas	Desacordo total	Desacordo parcial	Acordo parcial	Acordo total	S/R
1. A formação inicial de professores deve prepará-los para o trabalho em contextos multiculturais.	-----	-----	32 22,7%	109 77,3%	15
2. Os/as futuros/as professores /as devem ter uma noção clara do que é a diversidade cultural.	-----	-----	22 15,7%	118 84,3%	16
3. A diversidade numa sala de aula envolve questões inerentes a uma educação antirracista.	-----	2 1,4%	43 30,5%	96 68,1%	15
4. A diversidade numa sala de aula envolve a interação entre culturas.	-----	1 0,7%	26 18,6%	113 80,7%	16
5. A diversidade numa sala de aula inclui as diferenças de classe social dos/as alunos/as.	10 7,1%	14 9,9%	38 27%	79 56%	15
6. A diversidade numa sala de aula envolve a questão do género.	13 9,4%	14 10,1%	46 33,1%	66 47,4%	17
7. A diversidade numa sala de aula envolve as diferentes línguas maternas faladas pelos/as alunos/as.	-----	5 3,6%	50 35,7%	85 60,7%	16
8. A diversidade cultural é um obstáculo ao processo de ensino aprendizagem.	59 42,1%	34 24,3%	31 22,1%	16 11,4%	16
9. A diversidade cultural dos/as alunos/as é fonte de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem.	2 1,4%	2 1,4%	40 26%	94 68,2%	18
10. A diversidade cultural entre os /as alunos/as é um constrangimento negativo para o/a professor/a.	76 54,7%	37 26,6%	17 12,2%	9 6,5%	17
11. Os/as professores/as podem contribuir para a promoção de todas as culturas democráticas de que os/as alunos/as são portadores/as.	2 1,4%	4 2,9%	49 35,3%	84 60,4%	17
12. Os/as professores/as podem contrariar valores das culturas de origem dos/as alunos/as.	84 59,6%	25 17,7%	21 14,9%	11 7,8%	15
13. A existência de diferentes culturas entre os/as alunos /as é compatível com o uso de uma mesma estratégia para ensinar a todos/as.	39 28,3%	42 30,4%	34 24,6%	23 16,7%	18

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Face à diversidade de assuntos colocados, a análise aos dados teve em conta as seguintes dimensões:

- formação inicial de professores (itens 1 e 2);
- diversidade numa sala de aula (itens 3, 4, 5, 6 e 7);
- efeitos da diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem (itens 8 e 9);
- ação dos professores face à diversidade cultural (itens 10, 11, 12 e 13).

Quanto à formação inicial de professores - os dados obtidos evidenciam não terem estes estudantes dúvidas quanto à formação inicial os dever preparar para o trabalho em contextos multiculturais, e ainda lhes dever propiciar conhecimentos sobre o que é a diversidade cultural. Note-se não haver qualquer estudante a referir o seu desacordo total ou parcial.

Quanto à diversidade numa sala de aula – sendo cinco as questões a ponderar, nomeadamente relacionadas com o racismo, interação entre culturas, diferenças de classe social, de género e de diferentes línguas maternas, também aqui as opiniões se centram maioritariamente no acordo total. Contudo, o acordo parcial (43) ganha alguma relevância em relação ao item 3. Salienta-se o facto, em nossa opinião importante de não ter sido expressa nenhuma opinião de desacordo total. Salienta-se, ainda, não haver desacordo total quanto à diversidade numa sala de aula envolver a interação entre culturas, e as diferentes línguas maternas faladas pelos alunos.

Quanto à diversidade envolver questões relacionadas com a classe social e o género, há respetivamente, 17% e 19, 5% a manifestarem o seu desacordo (total ou parcial), ou seja para estes estudantes a diferença entre classes existentes socialmente com repercussão no sistema educativo, e o facto de se ser rapaz ou rapariga não são elementos a ponderar no âmbito da diversidade. Podemos, assim, considerar que este grupo de estudantes não integra as diferenças sociais e, por inerência culturais e de acesso à linguagem da escola, dos alunos como elementos a equacionar. Tal estende-se, também, às questões de género, pois não são, aqui, equacionadas as representações sociais e culturais, do que é, em regra, entendido e socialmente admitido como comportamentos e atitudes referentes a raparigas ou a rapazes.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Quanto a efeitos da diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem – a maioria dos estudantes (66,4%) considera que a diversidade cultural não é um obstáculo.

Todavia cerca de 1/3 (33,5%) não têm a mesma opinião. Podemos considerar duas perspetivas face a estas opiniões discordantes. Uma, por esta ser outra realidade na sala de aula e exigir um tipo de trabalho diferenciador a que o docente tem de dar resposta, e para o qual tem de se preparar. Outra por perturbar o processo de ensino igual para todos, sem atender às especificidades de cada criança.

Quanto à ação dos professores face à diversidade cultural – embora 23 respondentes (18,7%) considerem que a diversidade cultural é um constrangimento negativo para o docente, a maioria (81,3%) não tem essa opinião.

Os dados obtidos referentes ao acordo total ou parcial dos respondentes quanto ao papel dos docentes no contributo para a promoção de todas as culturas democráticas dos alunos, denotam não haver dúvidas face a esta questão, sendo reduzido o número de respondentes (6) de opinião contrária.

No referente aos docentes poderem contrariar valores das culturas de origem dos alunos, 109 (77,3%) dos respondentes manifesta o seu desacordo (total ou parcial), o que relacionando com a questão anterior, poderá levar-nos a inferir que, se os valores da cultura de origem dos alunos se pautarem por valores democráticos, os docentes não os devem contradizer.

Contudo, 32 respondentes não têm a mesma opinião, ou seja consideram que o docente pode contrariar os valores das culturas de origem dos alunos. Podemos interrogar se estes 32 estudantes, quando profissionais, assumirão os valores inerentes à sua própria cultura como os únicos a promover.

O uso de uma mesma estratégia para ensinar alunos de culturas diferentes não encontra consenso entre os respondentes. Conquanto 81, (mais de 50%), manifeste o seu desacordo (total ou parcial) face ao recurso a uma mesma estratégia, os restantes 57 (41,3%) consideram que é possível o recurso à mesma estratégia. Tal leva-nos a inferir que estes futuros profissionais, apesar do que expressaram nos itens anteriores, não optarão por formas de diferenciação pedagógica.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Salienta-se que, pela nossa parte, assumimos que todo o docente deve desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, e não, exclusivamente, no caso de existência de diferentes culturas na sala de aula.

Síntese referente às perspetivas dos/as estudantes sobre a diversidade cultural nas escolas

Estes estudantes não expressam dúvidas quanto aos futuros professores deverem ter uma noção clara do que é a diversidade cultural e, ainda, que a formação inicial os deve preparar para o trabalho em contextos multiculturais.

Há a salientar que a maioria das opiniões se centra no acordo (total ou parcial) quanto à:

- diversidade numa sala de aula envolver questões inerentes a uma educação antirracista, à interação entre culturas, às diferenças de classe social dos/as alunos/as, e às diferentes línguas maternas faladas pelos/as alunos/as;
- diversidade cultural dos/as alunos/as ser fonte de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem, e que os/as professores/as podem contribuir para a promoção de todas as culturas democráticas de que os/as alunos/as são portadores/as.

O desacordo (total ou parcial) incide sobre:

- a diversidade cultural ser um obstáculo ao processo de ensino aprendizagem e um constrangimento negativo para o/a professor/a;
- os/as professores/as poderem contrariar valores das culturas de origem dos/as alunos/as;
- a existência de diferentes culturas entre os/as alunos/as ser compatível com o uso de uma mesma estratégia para ensinar a todos/as.

6.3. Estudo das opiniões dos/as docentes acerca da formação

Os docentes inquiridos pertenciam a sete instituições do Ensino Superior Politécnico¹⁰⁵, cujos respetivos planos de estudo ou unidades curriculares abordavam a temática em estudo.

Recorda-se que os docentes da Escola Superior de Educação de Setúbal já haviam sido inquiridos no decurso do Estudo Exploratório (ponto 5.1.4.), e sendo os mesmos a lecionar os mestrados considerou-se que não tinha sentido repetir o seu questionamento. Todavia, os dados relativos a estes docentes são considerados nas Conclusões do estudo.

O número de professores envolvidos na docência dos mestrados em análise totalizava 148¹⁰⁶. Destes, responderam ao inquérito por questionário 72, ou seja cerca de 48,6%.

O questionário era composto por duas partes:

- A) Caracterização do/a inquirido/a
- B) Posicionamento face à diversidade cultural nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico

Tal como ocorreu com os dados provenientes do questionário aos estudantes, a análise de dados provenientes do inquérito aos docentes realizou-se com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, seguindo-se a análise à consistência interna das respostas obtidas às questões inseridas na parte B) do questionário, usando como medida o *Alpha de Cronbach*, cujo resultado foi: 0,858 - boa consistência interna.

Apresentam-se, em seguida, os dados obtidos através da análise a eles realizada.

¹⁰⁵ Relembrando a proveniência das instituições dos inquiridos - escolas superiores de educação de: Beja, Bragança, Coimbra, Leiria, Lisboa, Santarém e Viseu.

¹⁰⁶ Informação obtida junto dos coordenadores de curso das sete escolas, e confirmada nos *sites* das instituições que têm estes elementos disponíveis.

A) Caracterização dos/as inquiridos/as

Género e escalão etário

O número de respondentes do género feminino é de 48 (67%), enquanto do género masculino é 24 (33%). É evidente a predominância de mulheres no corpo docente inquirido.

O escalão etário em que a maioria se situa é o “de 30 a 49 anos”, com 56,3% a assinalá-lo. A tabela seguinte apresenta a distribuição dos respondentes pelos escalões etários.

Salienta-se não existir nenhum docente com “menos de 30 anos”, e ser diminuto o número dos que têm “mais de 60 anos”.

Tabela 37 – Distribuição dos docentes por escalões etários

Menos de 30 anos	0
De 30 a 49 anos	40 56,3%
De 50 a 60 anos	28 39,4%
Mais de 60 anos	3 4,2%
S/R	1

Analisando a relação entre género e idade, obtêm-se os dados presentes na tabela 38, sendo evidente que, em qualquer dos dois escalões etários, predominam as mulheres.

Tabela 38 – Relação entre género e idade

Género	Idade		Total
	Menos de 49 anos	50 anos ou mais	
Feminino	28 39,4%	19 26,8%	47 66,2%
Masculino	12 16,9%	12 16,9%	24 33,8%
Total	40 56,3%	31 43,7%	71 100%

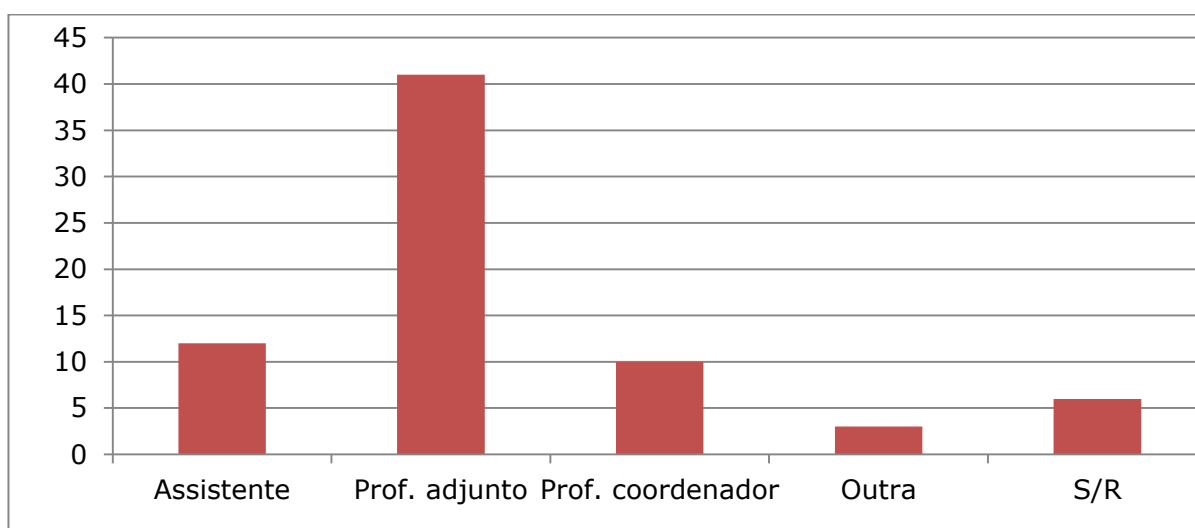
Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Categoria profissional e grau académico

Em relação à categoria profissional, a maioria 41 (63%) posiciona-se em “Professor/a Adjunto/a” (gráfico 14). Esta categoria profissional é, assim, significativamente superior a qualquer outra situação. Dos restantes:

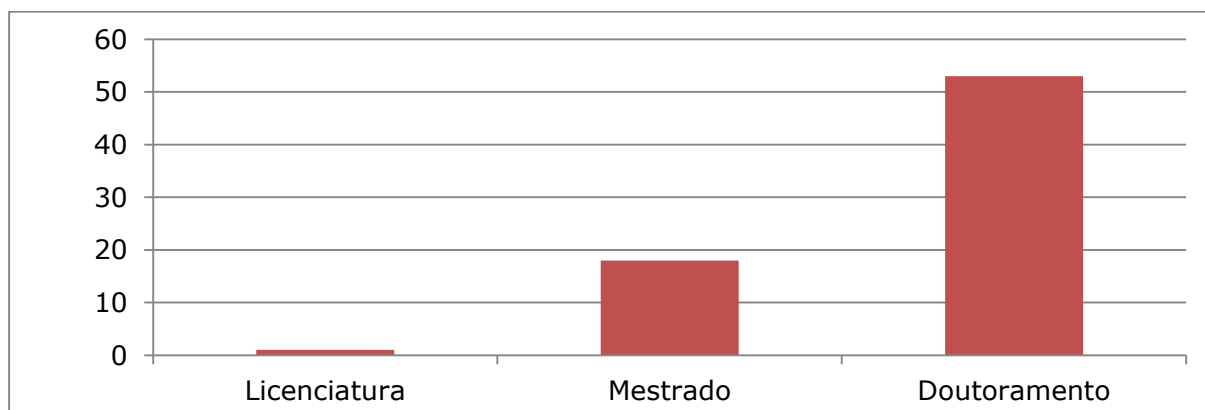
- 12 (18%) são assistentes;
- 10 (14%) são professores coordenadores;
- 3 (5%) assinalaram “outra” situação, e foram 6 os que não indicaram a categoria profissional.

Gráfico 14 – Categoria profissional



O grau académico predominante é o “doutoramento”, com 53 docentes a assinalá-lo, enquanto 18 assinalam “mestrado” e 1 o grau de “licenciatura”.

Gráfico 15 – Grau académico



Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Distribuição por escola e representatividade por instituição

Quanto à distribuição dos respondentes pelas sete escolas, o grupo mais numeroso é o dos docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa, sendo o menos numeroso, o dos docentes da Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais de Leiria. Seis docentes não indicaram a sua escola de origem.

Tabela 39 – Distribuição dos docentes inquiridos por escola de origem

Beja	6 9,1%
Bragança	12 18,2%
Coimbra	11 16,7%
Leiria	4 6,1%
Lisboa	15 22,7%
Santarém	8 12,1%
Viseu	10 15,2%
S/R	6

Sabendo-se o número de docentes de cada instituição¹⁰⁷ envolvidos na lecionação dos mestrados em análise, obtém-se a representatividade dos respondentes em cada instituição, como se pode observar na tabela 40.

Tabela 40 – Representatividade de docentes inquiridos por instituição

Instituição	Número total de docentes	Percentagem das respostas por instituição
Beja	15	40%
Bragança	30	40%
Coimbra	27	40,7%
Leiria	11	36,3%
Lisboa	18	83,3%
Santarém	22	36,4%
Viseu	25	40%

¹⁰⁷ Informação obtida junto dos coordenadores de curso das diferentes escolas, e confirmada nos *sites* das instituições que têm estes elementos disponíveis.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Verifica-se serem os docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa não só os que, em maior número, responderam ao inquérito por questionário, como também, são os que apresentam maior representatividade face ao número de docentes daquela instituição.

Assim, e face às condições de administração do inquérito por questionário, pode qualificar-se a representatividade como boa.¹⁰⁸

Experiência profissional no Ensino Superior Politécnico e na instituição

Quanto ao número de anos de experiência profissional no Ensino Superior Politécnico, conforme se pode observar pela análise da tabela 41, a maioria destes docentes (70,9%) leciona no Ensino Superior Politécnico por um tempo situado entre os 11 e os 30 anos, sendo o intervalo “De 11 a 20 anos” o mais assinalado.

Tabela 41 – Experiência profissional no Ensino Superior Politécnico

Anos de serviço	Ensino Superior Politécnico
Menos de 5 anos	3 4,2%
De 5 a 10 anos	14 19,4%
De 11 a 20 anos	30 41,7%
De 21 a 30 anos	21 29,2%
Mais de 30 anos	2 2,8%
S/R	2 2,8%

Quanto à docência na presente instituição a situação é homóloga pois 69,5% dos docentes está na instituição, também, por um tempo situado entre os 11 e os 30 anos, sendo, igualmente, o intervalo “De 11 a 20 anos” o mais assinalado (tabela 42).

Sabendo-se da criação relativamente recente dos institutos politécnicos e, portanto, das escolas superiores de educação que apenas começaram a funcionar em 1983, podemos inferir que muitos destes docentes estão nas instituições há

¹⁰⁸ Relembra-se a percentagem de 48,6% de respondentes.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

pelo menos metade dos anos da existência das mesmas. Podemos, ainda, constatar uma fraca mobilidade dos docentes entre escolas.

Tabela 42 – Experiência profissional na atual instituição

Anos de serviço	Instituição atual
Menos de 5 anos	8 11,1%
De 5 a 10 anos	9 12,5%
De 11 a 20 anos	30 41,7%
De 21 a 30 anos	20 27,8%
Mais de 30 anos	1 1,4%
S/R	4 5,6%

Distribuição por mestrados em que lecionam

Uma análise individualizada pelo número de mestrados em que cada docente reparte o seu serviço docente (tabela 43), permite verificar que nenhum docente leciona só o Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, e que é o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico que apresenta a situação mais comum de lecionação dos respondentes.

Tabela 43 – Distribuição dos inquiridos pelos mestrados em que lecionam

Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	-----
Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	3 4,2%
Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	9 12,5%
Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico	
Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico	1 1,4%
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	26 36,1%
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico	12 16,7%
Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico	20 27,8%
S/R	1 1,4%

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

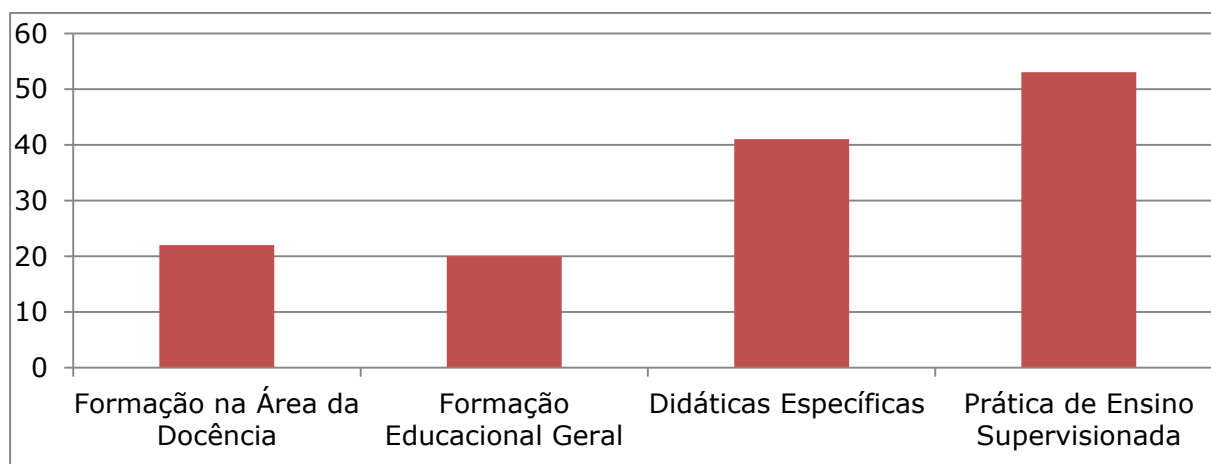
Pode-se, ainda, constatar que alguns docentes lecionam em todos os mestrados existentes na sua instituição¹⁰⁹.

Distribuição por componentes de formação

A componente de formação em que mais respondentes intervêm, é a Prática de Ensino Supervisionada com 53 a referi-lo (gráfico 16).

Quanto às outras componentes de formação, como se pode verificar 41 referem intervir em Didáticas Específicas, 22 na Formação na Área da Docência e 20 na Formação Educacional Geral.

Gráfico 16 – Distribuição dos inquiridos pelas componentes de formação



A análise individualizada a cada uma das componentes em que referem intervir (tabela 44) permite realçar a percentagem de docentes que só intervêm numa das componentes de formação:

- Formação na Área da Docência (4,2%);
- Formação Educacional Geral (9,7%);
- Didáticas Específicas (9,7%);
- Prática de Ensino Supervisionada (11,1%).

O mais habitual é cada docente intervir em mais do que uma componente de formação (65,3%).

¹⁰⁹ Recorda-se que o Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico só existir em Leiria, e que o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico é uma constante em todas as escolas à exceção da de Lisboa.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Um dado que nos parece de realçar refere-se à percentagem (26,4%) de docentes que intervêm, simultaneamente, nas componentes Didáticas Específicas e Prática de Ensino Supervisionada, ou seja conduz-nos à possibilidade de existência de interligação entre o trabalho das diferentes didáticas e o apoio ao trabalho a desenvolver pelos estudantes nos contextos de estágio.

Tabela 44 – Representatividade dos inquiridos por componentes de formação

Formação na Área da Docência	3 4,2%
Formação Educacional Geral	7 9,7%
Didáticas Específicas	7 9,7%
Prática de Ensino Supervisionada	8 11,1%
Formação na Área da Docência Didáticas Específicas	2 2,8%
Formação na Área da Docência Prática de Ensino Supervisionada	4 5,6%
Formação na Área da Docência Formação Educacional Geral Prática de Ensino Supervisionada	2 2,8%
Formação na Área da Docência Didáticas Específicas Prática de Ensino Supervisionada	9 12,5%
Formação na Área da Docência Formação Educacional Geral Didáticas Específicas Prática de Ensino Supervisionada	2 2,8%
Formação Educacional Geral Prática de Ensino Supervisionada	7 9,7%
Didáticas Específicas Prática de Ensino Supervisionada	19 26,4%
Formação Educacional Geral Didáticas Específicas Prática de Ensino Supervisionada	2 2,8%

Síntese referente à caracterização dos/as inquiridos/as

Os inquiridos, face aos dados obtidos, são maioritariamente do género feminino. Também podemos considerar serem docentes relativamente jovens visto a maioria ter entre 30 e 49 anos, e o número dos que assinalarem ter mais de 60 anos de idade ser, relativamente, diminuto.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A categoria profissional predominante é a de professor/a adjunto/a, o que pode indiciar estabilidade do corpo docente nas diversas instituições. Tal pode ser corroborado pelo tempo de permanência na instituição onde lecionam, entre 11 a 20 anos.

A experiência profissional no Ensino Superior Politécnico é relevante. Se se considerar a experiência profissional destes inquiridos entre os onze e os trinta anos, verificamos estarem nessa situação cerca de 70%. Podemos, pois, considerar ser um grupo docente experiente.

É, igualmente, um corpo docente qualificado (com mestrado e doutoramento), sendo significativo o número de doutorados (53).

A maioria dos docentes intervém no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, que, também, é o curso mais comum entre as instituições consideradas.

A componente de formação que concentra a atividade do maior número de inquiridos é Prática de Ensino Supervisionada. Contudo, sublinha-se a intervenção, destes inquiridos, em mais do que uma componente de formação o que mostra serem docentes a acompanhar os estudantes em mais de uma unidade curricular, o que nos permite a leitura não só de um conhecimento mais aprofundado de cada estudante como uma possível interligação entre as diversas áreas do saber. O facto de vários docentes intervirem, simultaneamente, nas componentes de Didáticas Específicas e de Prática de Ensino Supervisionada, conduz-nos, também, a essa leitura, designadamente no referente ao apoio ao trabalho a desenvolver pelos estudantes nos contextos de estágio.

B) Posicionamento face à diversidade cultural nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico

Aspetos relativos à diversidade cultural nos currículos

Pretendeu-se saber qual a opinião dos inquiridos acerca da presença de um conjunto de aspectos relativos à diversidade cultural nos currículos de formação inicial de professores, de modo a possibilitar aos estudantes conhecimentos, valores e atitudes relevantes enquanto futuros profissionais (tabela 45). Os inquiridos podiam posicionar-se entre o desacordo total e o acordo total.

Os dados obtidos foram analisados em função de dois eixos, designadamente:

- conhecimentos sobre o que é e o que envolve a diversidade cultural numa sala de aula (itens 1 a 7);
- valores e atitudes associados ao estudo da diversidade cultural (itens 8 e 9).

Uma primeira constatação é a de que os respondentes se posicionaram, de uma forma geral, em relação aos aspectos em que foram inquiridos assinalando o seu acordo total ou parcial.

A exceção situa-se quanto à ideia de os professores poderem contrariar os valores das culturas de que os alunos são originários, pois cerca de 74,3% manifestam o seu desacordo total ou parcial.

Quanto a conhecimentos que a formação inicial deve propiciar aos estudantes é claro o posicionamento dos respondentes em relação à diversidade cultural ser um aspecto a considerar, bem como envolver a interação entre culturas, e ser uma fonte de enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. Embora maioritariamente considerem que envolve questões relacionadas com o racismo, a classe social dos alunos, o género e as línguas maternas faladas pelos alunos, as opiniões manifestadas permitem verificar que há quem não esteja de acordo. Isto é, para um número reduzido de respondentes são aspectos considerados não relevantes a abordar na formação inicial de professores.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Tabela 45 – Posicionamento sobre alguns conhecimentos, valores e atitudes que os futuros docentes devem possuir

Conhecimentos, valores e atitudes	Desacordo total	Desacordo parcial	Acordo parcial	Acordo total	S/R
1. O que é a diversidade cultural	-----	-----	3 4,2%	68 95,8%	1
2. A diversidade, numa sala de aula, envolve questões inerentes a uma educação antirracista	1 1,4%	3 4,2%	17 23,9%	50 70,4%	1
3. A diversidade, numa sala de aula, envolve a interação entre culturas	-----	-----	16 22,5%	55 77,5%	1
4. A diversidade, numa sala de aula, inclui as diferenças de classe social dos/as alunos/as	2 2,8%	5 7,0%	16 22,5%	48 67,6%	1
5. A diversidade, numa sala de aula, envolve a questão do género	2 2,8%	2 2,8%	15 21,1%	52 73,2%	1
6. A diversidade, numa sala de aula, envolve as diferentes línguas maternas faladas pelos /as alunos/as	1 1,4%	4 5,7%	22 31,4%	43 61,4%	2
7. A diversidade cultural dos/as alunos/as pode ser fonte de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem	-----	-----	8 11,4%	62 88,6%	2
8. Contribuir para a promoção de todas as culturas democráticas de que os/as alunos/as são portadores	-----	-----	14 19,7%	57 80,3%	1
9. Os/as professores/as podem contrariar valores das culturas de origem dos/as alunos/as	27 38,6%	25 35,7%	11 15,7%	7 10,0%	2

Quanto a valores e atitudes associadas ao estudo da diversidade cultural, maioritariamente manifestam o seu acordo (total ou parcial) no referente à formação inicial dever concorrer para que os futuros docentes contribuam para a promoção de todas as culturas patentes na sua sala de aula (item 8).

O mesmo posicionamento já não se verifica, como já referido, quanto a poderem contrariar os valores das culturas de que os alunos são originários, sendo 74,3% a manifestar o seu desacordo total ou parcial (item 9).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Perante estes últimos dados uma interrogação emerge, alicerçada numa esfera ideológica, ou seja, se os 52 docentes (74,3%) consideram aceitáveis outras culturas, nomeadamente as que transmitem, por exemplo, valores antidemocráticos ou racistas. Também, se poderá interrogar se será a pouca reflexão destes docentes sobre a diversidade cultural que os leva a considerar uma submissão a qualquer valor que os alunos transportem. Assim, uma preocupação emerge, a destas opiniões se espelharem na formação inicial dos futuros profissionais.

Trabalho em torno da Educação Intercultural

A tabela 46 é exemplificativa do nível de adesão dos respondentes a cinco modos de equacionar o trabalho em torno da Educação Intercultural.

Numa primeira leitura pode verificar-se serem os níveis 4 e 5, os níveis de adesão onde quase a totalidade dos respondentes se situa. Verifica-se, ainda, não haver qualquer respondente a assinalar o nível de adesão 1.

Considerando as opiniões manifestadas, analisadas numa escala de valores, podemos inferir que estes docentes equacionam o trabalho em torno da Educação Intercultural como promotor de:

- uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;
- desenvolvimento de atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural;
- uma maior capacidade de participar na interação social com pessoas de diferentes culturas;
- uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- uma formação sistemática dirigida tanto a grupos majoritários como a minoritários.

Em relação a este último item, há a salientar haver um maior número de respondentes cuja opinião se centra no nível 3 (12,9%). Pode-se, assim, inferir a existência de algumas reservas, quanto à Educação Intercultural ser uma formação destinada a todos e todas, ou seja, haver uma perceção de que o trabalho em torno da Educação Intercultural se deve só desenvolver em alguns dos contextos de trabalho, isto é, quando lá estão os «outros».

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Tabela 46 – Nível de adesão a modos de equacionar o trabalho em torno da Educação Intercultural

A Educação Intercultural...	Níveis de adesão					
	1 (menor)	2	3	4	5 (maior)	S/R
... é uma formação sistemática dirigida tanto a grupos majoritários como a minoritários.	-----	1 1,4%	9 12,9%	16 22,9%	44 62,9%	2
... visa uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas.	-----	1 1,4%	2 2,9%	19 27,1%	48 68,6%	2
... conduz a maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes.	-----	-----	3 4,3%	13 18,8%	53 76,8%	3
... desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural.	-----	1 1,4%	1 1,4%	17 24,3%	51 72,9%	2
... promove maior capacidade de participar na interação social com pessoas de diferentes culturas.	-----	-----	3 4,4%	16 23,5%	49 72,1%	4

Abordagens à Educação Intercultural

A questão seguinte apelava, igualmente, ao nível de adesão dos inquiridos mas em relação a três abordagens à Educação Intercultural nos currículos da formação inicial de professores. Tal como nos dados apresentados anteriormente, estes docentes manifestam a sua adesão a qualquer das abordagens apresentadas, posicionando-se, maioritariamente, nos níveis 4 e 5, não havendo quem se posicione no nível de adesão 1 (tabela 47).

Considerando, numa escala de valores, os dados assinalados quanto aos níveis de adesão 4 e 5, podemos referir que estes respondentes consideram que o currículo deve:

- possibilitar aos estudantes o debate de conceitos, temas e eventos tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos (97,2%);
- incorporar conceitos e temas relativos à diversidade cultural em unidades curriculares existentes (95,7%);

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- propiciar aos estudantes a tomada de decisões face a questões sociais e culturais, bem como o equacionar de ações que favoreçam a sua resolução (94,3%).

Tabela 47 – Nível de adesão a abordagens à Educação Intercultural na formação inicial de professores

O currículo deve ...	Níveis de adesão					
	1 (menor)	2	3	4	5 (maior)	S/R
... propiciar aos/às estudantes a tomada de decisões face a questões sociais e culturais, bem como o equacionar de ações que favoreçam a sua resolução.	-----	-----	4 5,7%	16 22,9%	50 71,4%	2
... possibilitar aos/às estudantes o debate de conceitos, temas e eventos tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos.	-----	-----	2 2,8%	10 14,1%	59 83,1%	1
... incorporar conceitos e temas relativos à diversidade cultural em unidades curriculares existentes.	-----	2 2,9%	1 1,4%	17 24,3%	50 71,4%	2

Podemos, pois, inferir que privilegiam uma perspetiva informativa e transmissiva assente no debate de conceitos, temas e eventos, e na sua incorporação nas unidades curriculares e, só por último, colocam a tomada de decisões e o equacionar de ações por parte dos estudantes.

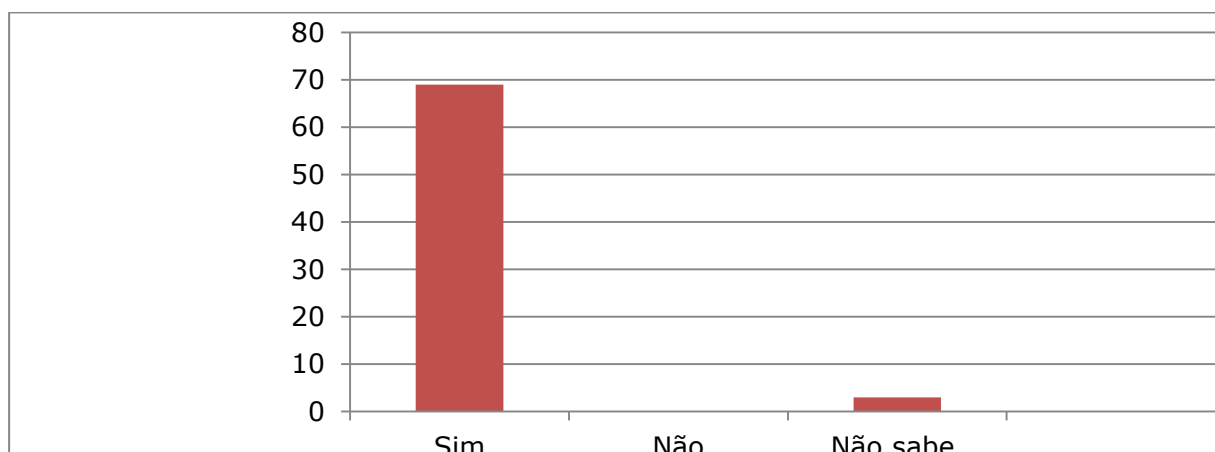
Face a estes dados podemos, também, inferir uma adesão a qualquer uma das abordagens apresentadas, não havendo, por isso, diferenciação expressiva na perspetiva destes respondentes quanto à abordagem curricular pois, aderem, em regra, a qualquer uma. Pode-se, também, inferir que a maioria considera as abordagens apresentadas como um todo a ter em atenção simultaneamente, e a inserir na formação inicial de professores, ou seja uma abordagem que propicie a aquisição de conhecimentos e de competências para o agir em ação.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Conforme se pode verificar (gráfico 17), a maioria dos inquiridos encara a Educação Intercultural como devendo integrar a formação dos futuros profissionais, sendo sessenta e nove a assinalá-lo.

Salienta-se não haver nenhum docente a assinalar “Não”, embora três não saibam como se posicionar.

Gráfico 17 - Posicionamento face à integração da Educação Intercultural na formação do futuro professor do 1º ciclo do Ensino Básico



Distribuição da Educação Intercultural pelas componentes de formação

Os 69 docentes que assinalaram “Sim” na questão anterior foram solicitados a mencionar em qual (ou quais) componente de formação deveria ocorrer a integração da Educação Intercultural.

Foram 141 as menções listadas, e conforme se pode observar no gráfico 18 distribuem-se por:

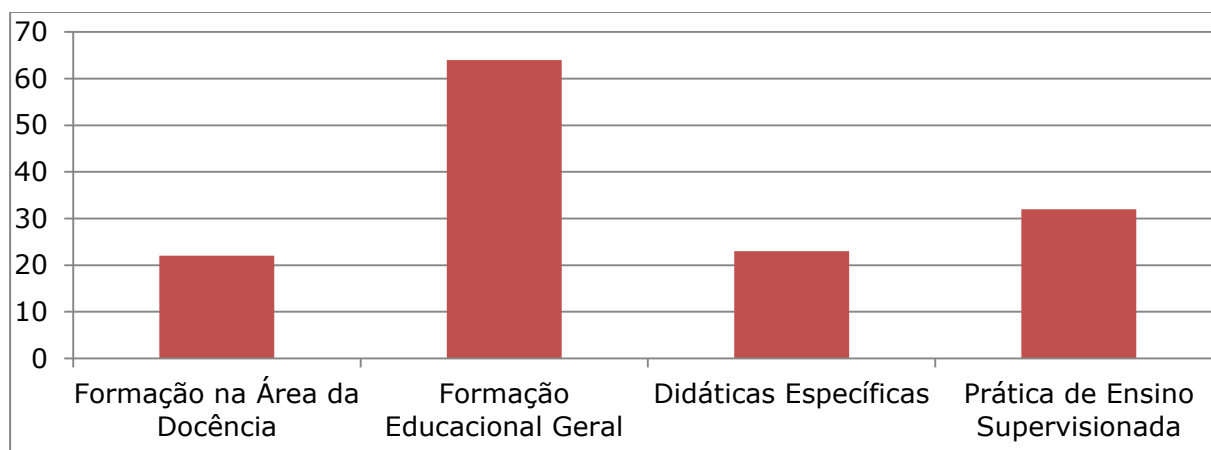
- 64 a assinalar a componente Formação Educacional Geral, sendo 5 a não mencionar;
- 32 a assinalar a componente Prática de Ensino Supervisionada, sendo 37 a não mencionar;
- 23 a assinalar a componente Didáticas Específicas, sendo 46 a não mencionar;
- 22 a assinalar a componente Formação na Área da Docência, sendo 47 a não mencionar.

Como se pode verificar é a componente Formação Educacional Geral a que concentra o maior número de respostas.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Saliente-se, comparativamente, ao que é assinalado para esta componente, o que se verifica nas componentes Prática de Ensino Supervisionada e Didáticas Específicas, ou seja, nas componentes de formação que, em princípio, preparam para o agir em contexto. Podemos, pois, inferir pelo manifestado, a valorização dos saberes, mas não, necessariamente, a aquisição ou o desenvolvimento de competências para o saber agir em contexto.

Gráfico 18 – Posicionamento quanto à integração da Educação Intercultural por componente de formação



Uma análise individualizada sobre como cada um destes 69 docentes considera qual ou quais componentes (s) de formação em que deve ocorrer a integração da Educação Intercultural obtêm-se os dados que se apresentam na tabela 48.

A percentagem de docentes que nesta análise individualizada assinala a componente Formação Educacional Geral está em conformidade com os dados anteriores (gráfico 18). Realça-se o número de 31 docentes (43,1%) que considera a Educação Intercultural como elemento a integrar numa só componente de formação.

Realça-se, também, só catorze docentes (19,4%) considerarem que a Educação Intercultural deva ocorrer em todas as componentes de formação, ou seja estes inquiridos consideram que a abordagem, a esta temática, beneficiaria se fosse feita de forma integrada.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Tabela 48 - Posicionamento dos 69 docentes face às componentes de formação em que deve ocorrer a Educação Intercultural

Formação na Área da Docência	2 2,8%
Formação Educacional Geral	27 37,5%
Didáticas Específicas	1 1,4%
Prática de Ensino Supervisionada	1 1,4%
Formação Educacional Geral Didáticas Específicas	2 2,8%
Formação Educacional Geral Didáticas Específicas Prática de Ensino Supervisionada	4 5,6%
Formação Educacional Geral Prática de Ensino Supervisionada	12 16,7%
Formação na Área da Docência Didáticas Específicas Prática de Ensino Supervisionada	1 1,4%
Formação na Área da Docência Formação Educacional Geral	4 5,6%
Formação na Área da Docência Formação Educacional Geral Didáticas Específicas	1 1,4%
Formação na Área da Docência Formação Educacional Geral Didáticas Específicas Prática de Ensino Supervisionada	14 19,4%

Alguns docentes responderam à solicitação constante no questionário para que, se possível, justificassem a sua resposta.

As opiniões registadas, conforme se pode verificar pelas transcrições apresentadas em seguida, centraram-se, principalmente, na explicitação da defesa de que a Educação Intercultural deve não só ser parte integrante dos planos de estudo de formação dos futuros profissionais, como também deve ocorrer em todas as componentes de formação.

Apresentam-se, a seguir, as opiniões emitidas, salientando-se haver, pelo menos, um docente em cada uma das sete instituições a emitir a sua opinião, bem como a considerar que a Educação Intercultural deve ser parte integrante dos planos de estudo de formação dos futuros profissionais, como também deve ocorrer em todas as componentes de formação.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

O facto de assinalar todas as componentes deve-se à natureza transversal que, em meu entender, a educação intercultural deve assumir no currículo de formação de docentes de qualquer nível de ensino.

Docente - ESE de Beja

Estudar aspectos da memória, da cultura e da identidade nessa diversidade cultural é de extrema importância para a partilha de saberes, para a motivação do formando e para o desenvolvimento de novas ideias.

Docente - ESE de Bragança

Na verdade qualquer área, particularmente se a formação na área da docência se inserir no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, deve ou pode incluir dimensões de educação intercultural/multicultural.

Docente - ESE de Coimbra

A educação intercultural deve ter uma dimensão transversal, não ser objeto de uma disciplina específica em qualquer nível de ensino.

Docente - ESE de Coimbra

Parece-me que deve fazer parte obrigatória da formação de todo educador /professor.

Deve ser conteúdo e deve-se aprender como trabalhar, pois acontece no dia-a-dia da sala de aula.

Docente - ESECS de Leiria

Tendo em conta a realidade escolar atual, que inclui a presença de alunos com ascendência e cultura diversas, o professor tem de ter instrumentos que lhe permitam potenciar a riqueza que é a multiculturalidade e com isso promover a interculturalidade num plano horizontal.

Docente - ESE de Lisboa

Resposta aos desafios e exigências da atual tendência globalizadora mundial.

Docente - ESE de Lisboa

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Os professores devem ter noções relativas à educação inclusiva. Só há uma verdadeira educação inclusiva com a aceitação da diversidade cultural.

Docente - ESE de Santarém

Há conteúdos específicos que devem ser abordados nas didáticas por cada área e conceitos gerais transversais.

Dado entender que a educação intercultural surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais e dada a sua transversalidade, esta deve ser abordada quer na formação educacional geral, quer nas didáticas específicas. Não posso contudo deixar de salientar que posicionando-me em termos da didática educacional e sendo uma das suas componentes básicas, o carácter multidimensional do processo de ensino-aprendizagem, julgamos que nesta perspectiva hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática de ensino supervisionada.

Docente - ESE de Viseu

A educação intercultural, na minha opinião, é tópico transversal aos dois ciclos de ensino (Licenciatura e Mestrado). No caso em apreço, o do Mestrado, em todas as áreas apontadas deverá ser considerado como um tópico em análise, um tópico de conteúdo e objeto de reflexão. Na formação da área da docência pela dimensão de conhecimento científico; na formação educacional geral, considerando a competência pragmática do docente e respetivos contextos a considerar; nas didáticas específicas, na dimensão da ensino-aprendizagem de português L2 a alunos cuja língua materna não é o português; na prática de ensino supervisionada, na dimensão da implementação das aulas ou atividades.

Docente - ESE de Viseu

O tema deveria ser abordado em UC's ligadas ao ensino da língua portuguesa (deste modo integrado numa lógica de Educação em Línguas de pendor plurilingue e intercultural) e dar abertura para a implementação de projetos de intervenção específicos nos contextos de prática supervisionada.

Docente - ESE de Viseu

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

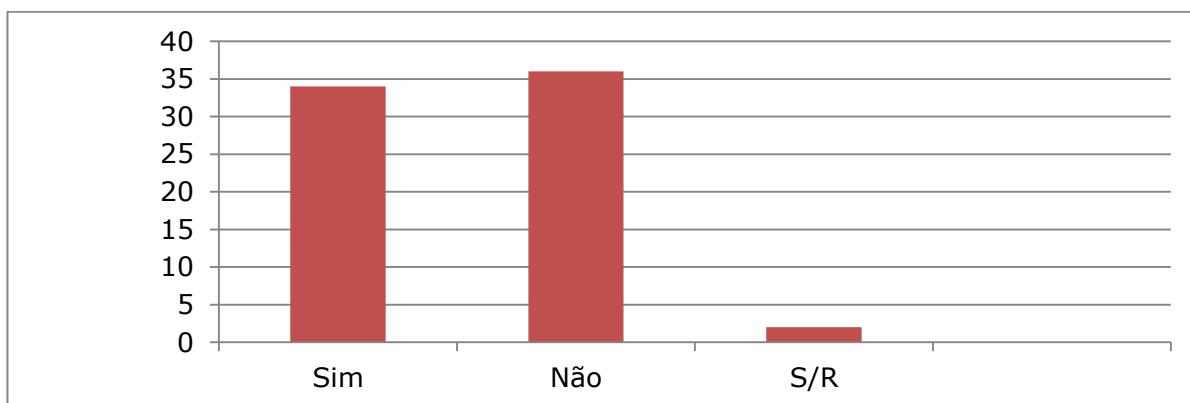
Unidades curriculares com contributo para a temática e estratégias utilizadas

Seguiam-se questões quanto a se a (ou as) unidade curricular lecionada contempla como objeto de estudo a diversidade cultural, ou a diversidade linguística.

Os inquiridos, maioritariamente, consideram não ter nem a diversidade cultural nem a linguística como um dos objetos de estudo (gráficos 19 e 20), nos seus programas.

Quanto à diversidade cultural cerca de metade dos docentes (51%) assume não a incluir como objeto de estudo.

Gráfico 19 - Unidades curriculares lecionadas em que a diversidade cultural é objeto de estudo



As unidades curriculares indicadas como contemplando a diversidade cultural como objeto de estudo são, em regra, as de didáticas e as relacionadas com a componente de Prática de Ensino Supervisionada.

Outras unidades curriculares mencionadas são as identificadas na análise efetuada aos planos de estudos das instituições e que levaram à seleção das escolas envolvidas neste estudo. Contudo, apesar de ter sido pedido que só se referissem a unidades curriculares que lecionam nos mestrados em análise, houve quem referisse outras unidades que lecionam em licenciaturas, que não a Licenciatura em Educação Básica, e, como tal, não foram consideradas para este estudo.

Quanto à diversidade linguística, apenas 18 docentes (25%) referem ser objeto de estudo nas unidades curriculares que lecionam.

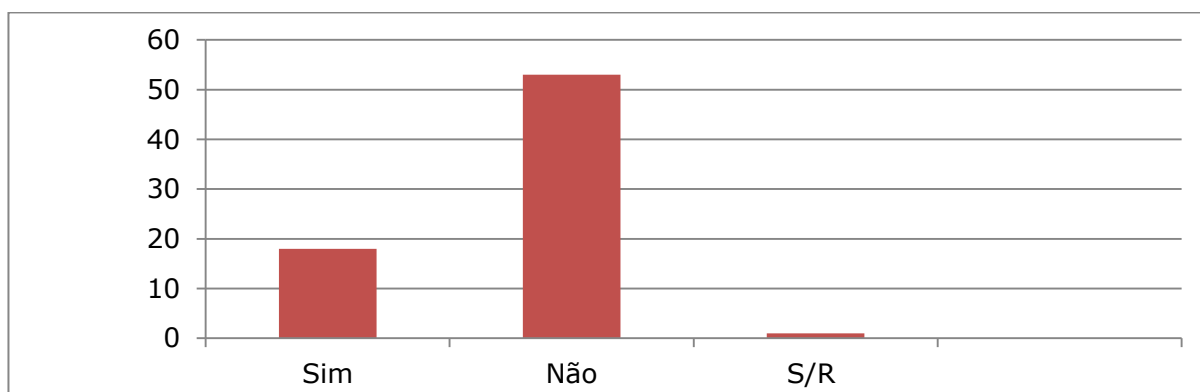
As unidades curriculares indicadas são, também, as identificadas na análise efetuada aos planos de estudo das diversas escolas, nomeadamente as inseridas

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

nas componentes de formação de Didáticas Específicas e Prática de Ensino Supervisionada.

Realça-se uma observação feita por um docente: “Saliento que, por norma, articulo a diversidade cultural com a diversidade linguística (embora seja esta última o meu foco).”

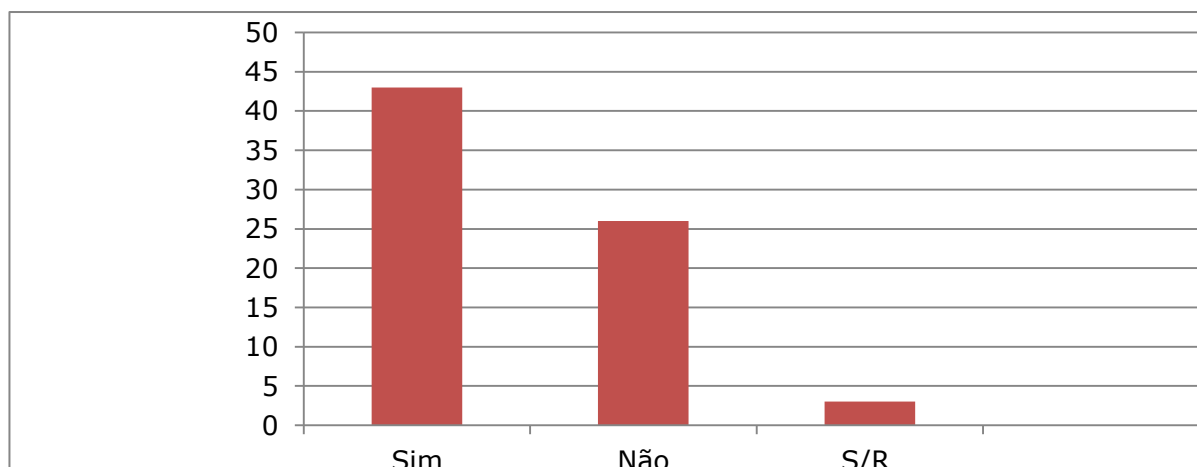
Gráfico 20 - Unidades curriculares lecionadas em que a diversidade linguística é objeto de estudo



A opinião que estes docentes têm do trabalho que desenvolvem quando inquiridos se consideram fazer uma abordagem intercultural, permite-lhes assinalar, maioritariamente, que o fazem nas unidades curriculares que lecionam.

Como se pode observar no gráfico 21 mais de metade dos inquiridos considera realizar uma abordagem intercultural, sendo 43 (62%) a referi-lo.

Gráfico 21 - Unidades curriculares consideradas com abordagem intercultural



Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

São, igualmente, as unidades curriculares relacionadas com a componente de Prática de Ensino Supervisionada as mais referidas. Sugere-se que tal possa ocorrer devido aos contextos em que se realizam os estágios, ou seja a abordagem intercultural não é trabalhada sistematicamente mas sim quando os contextos de estágio o exigem.

A exemplificar o referido transcreve-se o exposto por um respondente: “Como professor orientador da Prática de Ensino Supervisionada, apenas quando os contextos de estágio assim o exigem.”

Como aconteceu com os dados obtidos anteriormente, as outras unidades curriculares listadas são as identificadas na análise efetuada aos planos de estudos das instituições e que possibilitaram a seleção das escolas envolvidas neste estudo.

A questão seguinte colocava os inquiridos face a um conjunto de estratégias possíveis de adotar no caso da diversidade cultural estar presente nas unidades curriculares lecionadas.

Como se pode verificar na tabela seguinte, “Debates” é a estratégia mais assinalada, seguindo-se “Relato de casos”, “Observação em contexto multicultural”, “Análise de textos” e “Apresentação pelo/a professor/a”.

Tabela 49 – Estratégias adotadas nas unidades curriculares onde a diversidade cultural está presente

Apresentação pelo/a professor/a	23 45,1%
Estudo de casos	18 35,2%
Relato de casos	26 51%
Análise de textos	24 47,1%
Debates	34 66,7%
Observação em contexto multicultural	25 49%
Intervenção em contexto multicultural	17 33,3%
Outra (s)	5 9,8%

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

As estratégias mais assinaladas podem permitir a dedução de que o trabalho mais frequente se centra, maioritariamente, no domínio do conhecimento geral e não nos contextos concretos de trabalho.

Há que salientar serem 51 os respondentes a esta questão, dos quais 34 (gráfico 19) referiram lecionar unidades curriculares onde a diversidade cultural é objeto de estudo.

Dos cinco docentes a assinalar “Outra (s)” dois registaram outras estratégias que se transcrevem em seguida: “registos pessoais e de conteúdo nos diários gráficos produzidos pelos alunos”; “análise de recursos digitais”.

Considerando as unidades curriculares identificadas e em que os respondentes assinalaram as estratégias a que recorrem para abordar a diversidade cultural, pode verificar-se, no quadro 26, a quais recorrem por componente de formação.

Quadro 26 – Estratégias adotadas por componente de formação

Componentes de Formação	Estratégias adotadas
Formação na Área da Docência	Apresentação pelo/a professor/a Estudo de casos Relato de casos Análise de textos
Formação Educacional Geral	Apresentação pelo/a professor/a Estudo de casos Relato de casos Análise de textos Debates
Didáticas Específicas	Apresentação pelo/a professor/a Estudo de casos Relato de casos Análise de textos Debates Observação em contexto multicultural Intervenção em contexto multicultural
Prática de Ensino Supervisionada	Apresentação pelo/a professor/a Estudo de casos Relato de casos Análise de textos Debates Observação em contexto multicultural Intervenção em contexto multicultural

As estratégias assinaladas, por cada uma das componentes de formação, podem permitir a confirmação do anteriormente referido, ou seja que o trabalho mais

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

frequente se centra, maioritariamente, no domínio do conhecimento geral, e não em trabalho em contextos concretos de intervenção.

Contributos dos programas das unidades curriculares no âmbito da Educação Intercultural

Os docentes, em seguida, assinalaram, num conjunto de oito itens, possíveis contributos dos programas das unidades curriculares que lecionam para o desenvolvimento e ou aquisição de competências dos estudantes no âmbito da Educação Intercultural.

Salienta-se, numa análise global, e numa primeira constatação que os respondentes assinalaram, maioritariamente, os valores “pouco” e “consideravelmente” conforme se pode verificar na tabela 50, ou seja consideram que as unidades curriculares que lecionam contribuem, de algum modo, para o desenvolvimento e ou aquisição de competências.

Tabela 50 – Contributo dos programas das unidades curriculares lecionadas para a aquisição/ desenvolvimento de competências no âmbito da Educação Intercultural

Contributo dos programas das unidades curriculares	Nada	Pouco	Consideravelmente	Muito	S/R
Compreender o conceito de “outro” e de si próprio	-----	16 22,9%	34 48,6%	20 28,6%	2
Compreender o significado de cultura subjetiva (valores, crenças,...)	1 1,4%	17 24,6%	32 46,4%	19 27,5%	3
Compreender como se constroem as culturas	3 4,3%	35 50,7%	21 30,4%	10 14,5%	3
Compreender diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural	3 4,3%	17 24,6%	38 54,3%	12 17,1%	2
Compreender o que significa viver num país multiétnico	8 11,4%	29 41,4%	26 37,1%	7 10,0%	2
Lidar bem com a diversidade linguística	6 9,0%	27 40,3%	23 34,3%	11 16,4%	5
Ser sensível às <i>nuances</i> e ao poder da linguagem	2 2,9%	26 37,7%	28 40,6%	13 18,8%	3
Ser um leitor competente e crítico dos media	4 5,7%	22 31,4%	31 44,3%	13 18,6%	2

Uma segunda constatação prende-se com os contributos das unidades curriculares para a capacidade de compreensão, considerando o somatório dos valores “muito” e “consideravelmente” e dos valores “pouco” e “nada”:

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- 54 *versus* 16 consideram que contribuem para a compreensão do conceito de “outro” e de si próprio;
- 51 *versus* 18 consideram que contribuem para a compreensão do significado de cultura subjetiva;
- 31 *versus* 38 consideram que contribuem para a compreensão de como se constroem as culturas;
- 50 *versus* 20 consideram que contribuem para a compreensão de diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural;
- 33 *versus* 37 consideram que contribuem para a compreensão do que significa viver num país multiétnico.

Constata-se, ainda, um número ligeiramente superior de docentes a assinalar que pouco ou nada as suas unidades curriculares contribuem para a aquisição e ou desenvolvimento de competências no que se refere à compreensão de como se constroem as culturas e do que significa viver num país multiétnico.

Comparando os restantes dados com os expressos no gráfico 21, onde 43 dos respondentes referiram realizar uma abordagem intercultural nas suas unidades curriculares, emerge uma apreensão quanto ao que estes docentes consideram ser uma abordagem intercultural.

Quanto ao saber agir ou lidar com a diversidade linguística 34 considera contribuir para o desenvolvimento e ou aquisição desta competência, sendo 33 a referir pouco ou nada contribuir, ou seja cerca de metade dos respondentes.

No referente às duas outras competências listadas verifica-se:

- 39 *versus* 28 consideram que as suas unidades curriculares contribuem para que os estudantes possam ser sensíveis às *nuances* e ao poder da linguagem;
- 44 *versus* 26 consideram que as suas unidades curriculares contribuem para que os estudantes possam ser leitores competentes e críticos dos media.

Tal pode sugerir haver uma maioria relativa de respondentes a trabalhar estas competências.

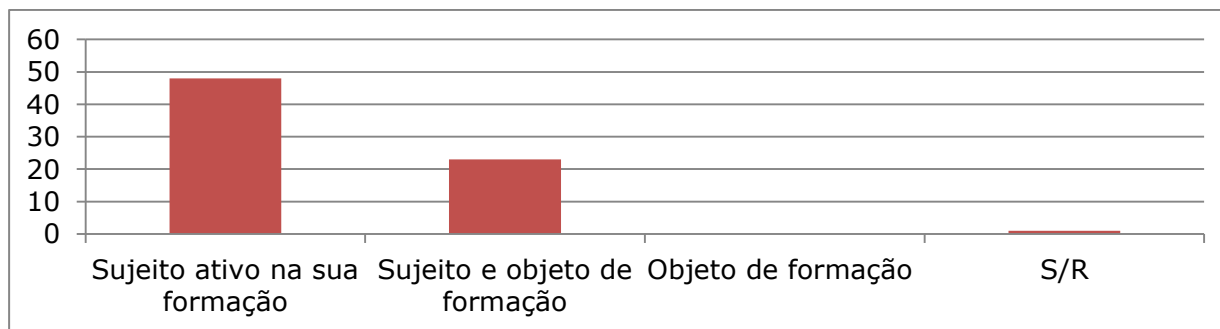
Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Lugar do estudante na formação

Quanto ao que consideram ser o papel principal a desempenhar pelos estudantes na formação inicial (gráfico 22), a categoria “sujeito ativo na sua formação” foi a preferida pela maioria (68%). Os restantes reconhecem-se na posição de considerar o estudante como “sujeito e objeto de formação”.

Salienta-se nenhum docente assinalar o estudante como “objeto de formação”. Tal, obviamente, sugere o papel central que estes docentes atribuem aos estudantes no seu processo de formação, não pretendendo conformá-los, ou seja, torná-los em meros objetos/consumidores de formação. Indicia, pois, terem uma perspetiva em que o formando deve ser um elemento interveniente no seu próprio processo de formação.

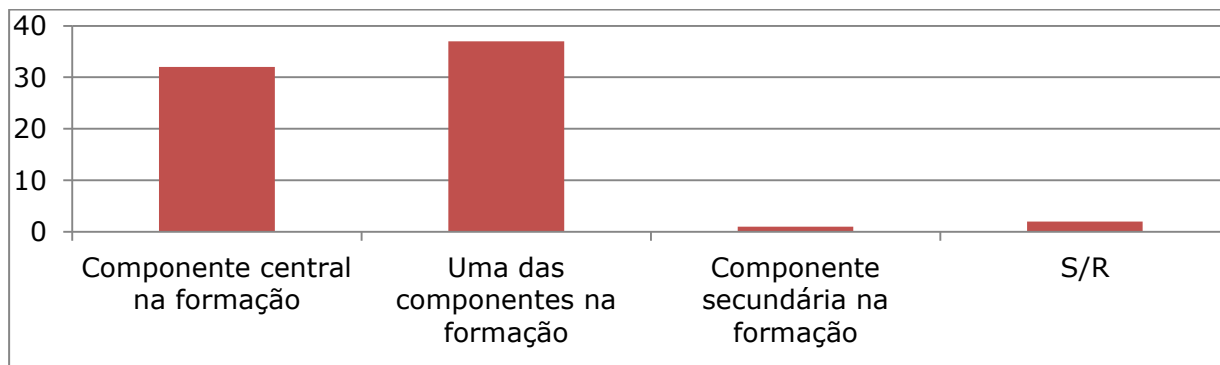
Gráfico 22 - Papel a desempenhar pelo estudante no decorrer da formação inicial



Lugar do estágio na formação

Em relação ao lugar que deve ocupar o estágio, as opiniões divergem havendo 32 docentes (46%) que consideram “ser a componente central na formação”, enquanto 37 (53%) apenas considera “ser uma das componentes de formação” sendo, pois, esta a posição dominante.

Gráfico 23 - Lugar que deve ocupar o estágio na formação inicial de professores



Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Salienta-se o facto de só um respondente ter considerado o estágio como uma componente secundária na formação inicial dos futuros profissionais.

Assim, podemos considerar haver um grupo de respondentes a preconizar a importância da centralidade do estágio na formação dos futuros profissionais, ou seja, a considerar a relevância de uma articulação entre o vivenciado quer na instituição de formação quer em situação de contexto de estágio. Pese embora para alguns dos respondentes, o estágio não adquira qualquer estatuto central na formação, sendo um elemento a inserir no plano de estudos.

Conhecimentos sobre a componente de Prática de Ensino Supervisionada/estágio na instituição

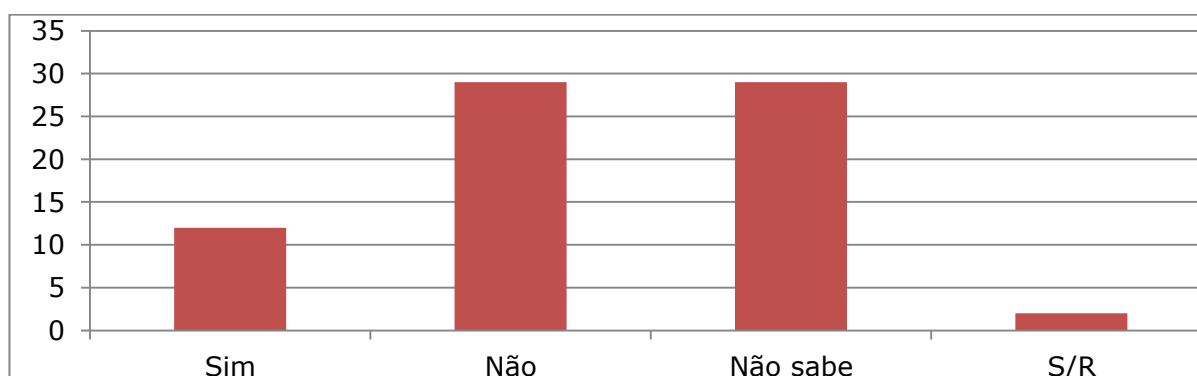
As três últimas questões solicitavam aos inquiridos opinião sobre alguns aspetos relacionados com os estágios, nomeadamente:

- a duração;
- a seleção dos locais ter como prioridade serem contextos multiculturais;
- a preparação do estudante para o trabalho em contextos multiculturais.

No que se refere ao tempo de estágio em que os docentes tinham de o classificar numa escala (de insuficiente a muito bom), verifica-se que a tendência central é para o considerar bom.

Quanto à prioridade de serem contextos multiculturais na seleção de locais de estágio, doze docentes (16%) consideraram ser dada essa prioridade (gráfico 24). Contudo vinte e nove docentes (42%) consideram que não.

Gráfico 24 - Prioridade dada a contextos multiculturais na seleção dos locais de estágio



Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Tal indica que só um número reduzido das instituições envolvidas neste estudo tem como prioridade colocar os estudantes em contextos onde a multiculturalidade esteja presente, isto é, onde esteja mais «visível».

O facto de 29 docentes (42%) assinalar que “não sabe” pode advir de estes docentes não estarem adstritos à componente de Prática de Ensino Supervisionada, mas, também, significa, numa visão mais alargada, que em algumas destas instituições pode não ocorrer partilha de informação, e de tomada de decisões entre docentes das diferentes componentes de formação face à seleção de locais de estágio.

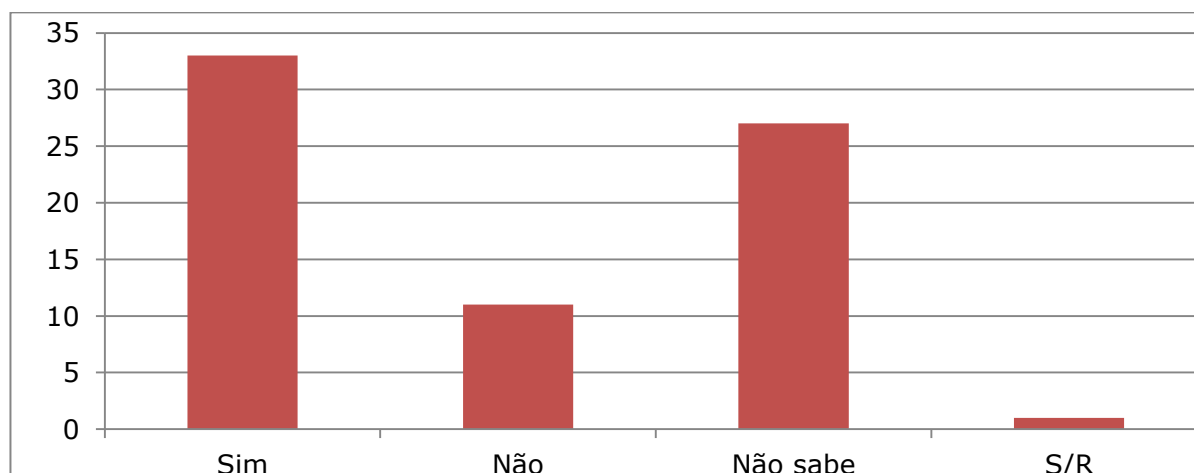
Como referido, solicitava-se, ainda, a opinião dos inquiridos sobre se consideram que o estágio prepara ou não os futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico para o trabalho em contextos multiculturais.

Conforme se pode verificar no gráfico 25, 33 docentes (46%) consideram que “sim”, havendo, contudo, 11 (15%) que afirma que não, ou seja consideram que não prepara.

O número de docentes que “não sabe” (27) é muito elevado e corrobora a opinião manifestada na resposta anterior, onde 29 docentes não sabiam se na seleção de estágios se dava ou não prioridade a contextos multiculturais.

Infere-se, mais uma vez, o desconhecimento destes docentes do que ocorre na componente de formação Prática de Ensino Supervisionada/ estágio.

Gráfico 25 - Opinião sobre se o estágio prepara ou não para o trabalho em contextos multiculturais



Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Alguns docentes responderam à solicitação constante no inquérito para que, se possível, justificassem a sua resposta. Apresentam-se, a seguir, as opiniões emitidas.

Ainda se dá muita relevância a um ensino para toda a turma, sendo difícil para grande parte das professoras cooperantes aceitarem uma metodologia de ensino diferenciado.

Docente- ESE de Beja

Há poucos casos, no contexto em que os nossos estágios têm lugar, de grupos acentuadamente multiculturais. No entanto, nos casos pontuais em que a questão da multiculturalidade se coloca, penso que os estudantes ficam com algumas bases para o futuro.

Docente- ESE de Bragança

Dado que os alunos mudam de local de estágio em todos os semestres, para conhecerem vários contextos, existe sempre a preocupação de tanto quanto possível, lhes proporcionar experiências diversificadas. Assim uma das nossas preocupações é que a passagem pelas escolas cooperantes com contextos multiculturais seja partilhada, discutida e refletida com os seus pares em apresentação pública nas Jornadas de Prática Profissional.

Docente- ESE de Coimbra

Considero que sim, estando esta preocupação em várias unidades curriculares e na prática mas considero que ainda não é suficiente.

Docente- ESECS de Leiria

Dada a preparação dos estudantes, quer em componentes de formação relacionada com as didáticas específicas, quer na formação na área da docência, quer na formação na área de Educacional Geral quer na PES.

Docente- ESE de Lisboa

Procura-se que assim seja! Os locais de estágio são escolhidos pela

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

proximidade da escola, disponibilidade e formação dos/das docentes cooperantes. A diversidade cultural claro que existe, mas não como em cidades maiores como Lisboa ou Setúbal. Não seria possível escolher os locais de estágio por esse critério... mas naturalmente acontece.

Docente- ESE de Santarém

Tem existido sempre uma unidade curricular que aborda, de uma forma dinâmica, esta temática (apesar de ser uma opção); além disso, há outras UC em que tal é abordado.

Docente- ESE de Viseu

A primeira transcrição apresentada expressa a opinião de um docente que remete a responsabilidade para os orientadores cooperantes coloca a questão face à dificuldade de “aceitarem uma metodologia de ensino diferenciado”. Queixa-se de um trabalho centrado não nos alunos individualmente, mas sim no seu conjunto, ou seja na turma. Tal contradiz uma pedagogia alicerçada na diferenciação pedagógica. Contudo emerge a dúvida se este respondente considera que uma metodologia de ensino diferenciado só se perspetiva em contextos multiculturais, ou se deverá ser uma realidade a implementar independentemente do contexto.

As outras opiniões expressas reforçam a formação quer nas várias unidades curriculares do plano de estudo, quer especificamente no estágio em contextos multiculturais.

Contudo, como é referido, os locais de estágio nem sempre contemplam contextos multiculturais ou por não serem selecionados com esse objetivo, ou por serem contextos onde a diversidade cultural, segundo os respondentes, não ser muito expressiva.

Todavia o docente de Santarém refere que há a tentativa de selecionar contextos multiculturais, o docente de Leiria considera a necessidade de implementar essa prática pois ainda não é suficiente, e o docente de Coimbra refere que face a nem todos os estudantes vivenciarem contextos multiculturais no estágio, terem como prática a partilha de experiências através de apresentações públicas.

Síntese referente à opinião dos/as docentes face à diversidade cultural nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico

Todos os inquiridos manifestaram o seu acordo quanto a conhecimentos, valores e atitudes que os futuros docentes devem possuir, nomeadamente sobre:

- o conhecimento do que é a diversidade cultural;
- a diversidade, numa sala de aula, envolver a interação entre culturas;
- a diversidade cultural dos/as alunos/as ser fonte de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem;
- o contributo docente para a promoção de todas as culturas democráticas de que os/as alunos/as são portadores.

O mesmo já não se verifica face a outros conhecimentos relacionados com a diversidade cultural numa sala de aula:

- incluir as diferenças de classe social dos/as alunos/as;
- envolver questões inerentes a uma educação antirracista, bem como de género, e, ainda, das diferentes línguas maternas faladas pelos /as alunos/as.

O facto de estes conhecimentos deverem ou não ser elementos constituintes de uma formação inicial, coloca algumas dúvidas em alguns docentes (embora em número pouco significativo), e alerta-nos para a necessidade de formação destes profissionais para a importância de uma abordagem holística de Educação Intercultural, e, ainda, para a hipótese (talvez excessiva) do não reconhecimento das implicações que o racismo, o género e as diferentes línguas maternas dos alunos têm no seu sucesso académico.

Outra apreensão face às opiniões manifestadas refere-se aos dados obtidos quanto a valores que a formação inicial deve privilegiar, especificamente os relacionados com a possibilidade dos professores poderem contrariar os decorrentes das culturas de origem dos/as alunos/as. Assim, questionamos se a formação inicial para a maioria destes docentes deve propiciar aos estudantes, futuros docentes, uma visão de que se os valores das culturas de origem dos seus alunos comportarem atitudes antidemocráticas, de violência ou de racismo, estes os devem ignorar. A este propósito, lembramos o importante papel da

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

formação inicial para a preparação dos futuros professores enquanto cidadãos intervenientes e críticos numa sociedade multicultural.

Quanto a aspectos caracterizadores do trabalho em torno da Educação Intercultural é significativa a adesão dos inquiridos. Contudo, mais uma vez, e tendo como referência outros dados nomeadamente os obtidos no Estudo Exploratório, a Educação Intercultural ser uma formação sistemática dirigida a todos e todas independentemente da sua pertença a um grupo minoritário ou majoritário, não obtém os níveis de adesão patentes quanto aos outros aspectos. Tal contradiz toda a literatura de referência, levando-nos a questionar se estes docentes só consideram as salas de aula como contextos multiculturais na hipótese da multiculturalidade se tornar «visível».

No que se refere ao que um currículo de formação inicial deve contemplar, os respondentes manifestaram a sua adesão a qualquer das três possíveis abordagens apresentadas, mas verificamos que privilegiam: o debate de conceitos, temas e eventos, a sua incorporação nas unidades curriculares, e secundarizam a tomada de decisões e o equacionar de ações por parte dos estudantes.

A inclusão da Educação Intercultural na formação inicial de professores é considerada pela quase totalidade destes docentes como devendo ocorrer.

Quanto às componentes de formação em que, prioritariamente consideram dever ser incluída é a Formação Educacional Geral que concentra maior adesão. Menos expressiva é a referência à inclusão nas componentes Prática de Ensino Supervisionada e Didáticas Específicas, que, em princípio, serão as componentes direcionadas para o agir em contexto. Podemos, assim, inferir a reduzida relevância que alguns destes docentes atribuem à preparação dos futuros professores para o trabalho em contextos multiculturais. Não podemos, contudo, deixar de assinalar haver docentes a considerar a sua inclusão em todas as componentes de formação, as transcrições apresentadas da opinião de alguns destes docentes são disso testemunho.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A maioria dos inquiridos refere não terem as unidades curriculares que lecionam nem a diversidade cultural nem a linguística como um dos objetos de estudo. O mesmo já não acontece no referente a incluírem uma abordagem intercultural, sendo mais de metade a referi-lo, centrando essa abordagem, prioritariamente, na componente de Prática de Ensino Supervisionada.

Permite-nos inferir face a outras opiniões já manifestadas que estes docentes consideram, idealmente, a importância da inclusão da diversidade cultural na formação inicial de professores, mas essa importância atribuída, de algum modo, não se espelha no trabalho que realizam.

Já no referente às estratégias adotadas nas unidades curriculares onde a diversidade cultural é objeto de estudo, as mais assinaladas são: debates, relato de casos, observação em contexto multicultural, análise de textos e apresentação pelo professor. Tal contradiz o referido pelos estudantes ao considerarem que as estratégias mais correntes se centram na apresentação pelo professor, o que, como na altura referimos, denota um ensino mais centrado no professor.

Realçamos que ao assinalarmos as estratégias adotadas face às componentes de formação, se torna visível que as Didáticas Específicas e a Prática de Ensino Supervisionada englobam tanto a observação como a intervenção em contexto multicultural. Tal pode indiciar não só a preocupação em os estudantes observarem contextos reais como a sua preparação para neles intervirem.

Estes docentes consideram que o lugar que o estudante deve ocupar na sua formação é o de elemento ativo da própria formação, não assumindo assim o mesmo posicionamento da maioria dos docentes de Setúbal.

Quanto ao lugar que o estágio deve ocupar na formação, consideram (embora uma maioria pouco expressiva) ser uma das componentes de formação, tal como referiram os docentes de Setúbal. Contradizendo, como já referido, o defendido por vários autores, nomeadamente Esteves (2002) e Zeichner (2011) ao mencionarem a importância da centralidade do estágio na conceção de qualquer currículo de formação inicial de professores.

Consideram, ainda, que a duração do estágio é a adequada.

CONCLUSÕES

Consideramos oportuno destacar algumas ideias que nortearam a nossa investigação e que foram por um lado forjadas na experiência profissional e, por outro, fundamentadas pelas leituras que efetuámos.

Referimos, em primeiro lugar, a nossa convicção de que o estudo da diversidade cultural patente na sociedade e no sistema educativo deve integrar os planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores. Ao longo do desenvolvimento da investigação, tanto a referente à revisão de literatura efetuada como à análise dos dados obtidos, nunca se colocou qualquer dúvida quanto à relevância da inclusão desta temática no contexto da formação inicial de professores, não desvalorizando, contudo, a relevância que também lhe atribuímos na formação contínua.

Esta nossa convicção foi, à partida, uma premissa que conduziu à emergência deste estudo. Daí a importância em a referir.

Conferimos à formação inicial o papel de “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18).

Enfatizando o referido pela autora, recordamos Kincheloe (2006) quando sublinha ser o mundo “socialmente construído” e quando afirma “Todo o conhecedor é sujeito histórico e social. Todos provimos de um “algures” que se situa num determinado enquadramento histórico-temporal. Estes cenários espaço-temporais moldam invariavelmente a natureza das nossas construções do mundo” (p. 10). Ou, ainda, como nos alerta Fernandes (2013)

Segundo o pensamento ingénuo do senso comum, quando pensamos, pensamos pela própria cabeça. É verdade que pensamos com a cabeça, mas não necessariamente pela própria cabeça: porque o nosso pensamento, que pensamos único e pessoal, é em grande parte determinado pela forma de pensar que se impõe coletivamente em cada momento. (p.109)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Daqui decorre a premência do estudante, futuro professor, em se reconhecer e analisar enquanto sujeito histórico e social, situado num determinado enquadramento histórico-temporal, e, também, em poder vir a perceber que o mesmo ocorre com os seus futuros alunos.

Outro aspeto, já por diversas vezes sublinhado neste trabalho, refere-se à importância da aquisição e ou desenvolvimento de uma competência intercultural por parte dos futuros docentes que, e parafraseando Deardorff (2009, 2010), lhes possibilite enfrentar criticamente os desafios da sociedade global em que vivem e evidenciar a necessidade do estabelecimento de relações assentes, a nosso ver, no diálogo intercultural.

Quanto ao diálogo intercultural, Santos (1997) apresenta-nos uma leitura em que identifica como lhe estando subjacente, o que designa por imperativos. Um dos imperativos que refere e ao qual somos, particularmente sensíveis sublinha que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (p. 30). Tal como o autor, consideramos este imperativo difícil de alcançar e de manter, contudo, não descuramos a hipótese de que este imperativo possa vir a ser percebido através da formação experienciada pelos futuros docentes, nomeadamente na preparação para a sua gestão em momentos sociais históricos localizados.

Finalmente era nossa convicção que a relevância do estudo era inerente à possibilidade de vir a contribuir para que a temática da diversidade cultural fizesse parte de um espaço educativo proporcionando maior conhecimento, reflexão e debate, propiciador de melhores ofertas para a aquisição e o desenvolvimento de competências no âmbito da Educação Intercultural. Contudo, não encaramos “a educação intercultural como uma panaceia que resolve todas as situações de desigualdade, discriminação e exclusão económica, social e cultural” (Leite, 2002b, p.145). Acrescentamos, ainda, a observação de que não resolverá, por si só, todos os problemas intrínsecos à formação de professores. Todavia assumimos que “a tese da centralidade da ação dos professores ao serviço de um sistema educativo democrático e de uma escola de qualidade para

todos, [justifique] que à formação dos professores seja dado um lugar destacado.” (Esteves; Rodrigues; Silva & Carita, 2015, p. 1).

Passamos agora a apresentar as conclusões do estudo.

Correndo o risco de incorrer em algumas repetições em relação ao que mencionámos ao longo de todo o trabalho, apresentamos, em seguida, alguns aspectos que consideramos dever destacar nestas conclusões, e que se encontram organizados em quatro pontos:

- i) **Resultados obtidos face à questão central formulada** e às questões de investigação que a operacionalizavam.
- ii) **Opção metodológica adotada:** virtualidades e limitações.
- iii) **Enquadramento conceptual e normativo** e à sua relação com alguns dos resultados obtidos.
- iv) **Consecução dos objetivos.**

Quanto aos resultados obtidos face à questão central formulada

Formulámos uma questão central que evocamos e para a qual pretendíamos obter resposta (s): *que abordagens são efetuadas à problemática da diversidade cultural na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico e com que efeitos para os sujeitos envolvidos?*

Face à questão definida inventariámos, *a priori*, um conjunto de questões de investigação, assim sintetizadas: i) as abordagens à temática, finalidades e estratégias; ii) o sucesso obtido na concretização das finalidades, na opinião dos docentes; iii) a concretização das finalidades e estratégias tendo em vista o trabalho a desenvolver como profissionais, em contextos de diversidade cultural, na opinião dos estudantes.

Não pretendendo repetir as sínteses apresentadas ao longo do trabalho (capítulos 5 e 6), evidenciaremos, para cada uma das questões de investigação formuladas, os aspectos principais que nos merecem destaque.

Começaremos pelas primeiras questões:

- *Existem uma ou diversas abordagens à problemática da diversidade cultural nos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico?*
- *Quais as finalidades que essa (s) abordagem (ns) visa (m)?*

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Que estratégias são utilizadas para alcançar essas finalidades?

No referente às abordagens à diversidade cultural na formação inicial de professores, finalidades visadas e estratégias utilizadas, o estudo mostra que a diversidade cultural era já trabalhada nos currículos das oito escolas inseridas no estudo antes da adequação dos planos de estudo ao Processo de Bolonha, bem como compreender como o faziam. Permitiu, ainda, conhecer o modo ou modos como a abordagem é feita à data da realização do estudo.

Constatámos a existência de uma abordagem explícita à temática nos planos de estudo decorrentes das orientações do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, tanto no referente aos cursos de licenciatura como de mestrado, ao remeter algumas dessas orientações para o Decreto-Lei nº 240/2001 e para o Decreto-Lei nº 241/2001, ambos de 30 de agosto.

Todavia a abordagem é mais expressiva nos planos de estudo das licenciaturas o que em nossa opinião pode ser explicado pelo facto de se considerar que a temática se adequa mais a uma formação de nível mais geral, levando a inseri-la, preferencialmente, nas componentes de Formação Educacional Geral e de Formação na Área da Docência. Retomaremos esta questão quando discutirmos a opinião dos docentes e dos estudantes.

Permitiu-nos, igualmente, perceber que nas restantes instituições de formação inicial de professores (ensino superior politécnico público) os planos de estudo não a contemplam como objeto de estudo, o que nos coloca várias questões sobre as quais, posteriormente gostaríamos de obter respostas, nomeadamente: se consideram ou não a temática pertinente na sociedade atual? Se consideram ou não haver implicações da diversidade cultural no sistema educativo? Se consideram ou não que os futuros docentes devam ter em atenção os contextos multiculturais de trabalho?

Quanto aos programas das unidades curriculares identificámos dois modos de concretizar a inclusão de conteúdos: (i) introdução de alguns conteúdos nos temas a trabalhar nas unidades curriculares, sem contudo o plano de estudos o formalizar de forma explícita; (ii) programas de unidades curriculares

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

expressamente direcionados para a temática, estando esta, assim, espelhada nos planos de estudo.

Estes dois modos de inclusão dos conteúdos da temática nas unidades curriculares são enquadrados pelo que é defendido por Banks (2010b) quando equaciona, respetivamente:

- a perspetiva de adição de conteúdos (*the additive approach*) como a sua integração em unidades curriculares sem, contudo, o plano de estudos o expressar;
- a perspetiva de transformação (*the transformation approach*) que evidencia uma alteração curricular, pois o plano de estudos contém unidades curriculares direcionadas expressamente para a temática.

Tendo ainda como referência a tipologia definida por Banks (2010b) quanto à integração de conteúdos no currículo, não se constatou a perspetiva de inclusão de contributos (*the contribution approach*) de tipo identitário, pertencente a determinadas culturas minoritárias, nomeadamente homenageando heróis ou celebrando datas festivas.

Salientamos, igualmente, não se ter evidenciado a perspetiva direcionada para a ação social (*the social action approach*) que, a nosso ver, possibilitaria aos estudantes uma formação mais focada na intervenção social, de modo a poderem vir a ser professores ativos e críticos na comunidade educativa e na sociedade contemporânea tão marcada pela diversidade.

No seguimento do que temos vindo a analisar passamos em seguida à questão: *Qual o sucesso obtido na concretização dessas finalidades, na opinião dos docentes?*

O estudo permitiu-nos perceber qual a importância que os docentes conferem à necessidade de inclusão da Educação Intercultural na formação inicial de professores, bem como da perceção do que subjaz à diversidade cultural. Permitiu, ainda, compreender qual a opinião destes docentes sobre o modo ou modos como a inclusão de conhecimentos e a aquisição ou desenvolvimento de competências ocorrem.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Tendo como referência o que, maioritariamente, os docentes inquiridos consideram que o currículo deve incorporar, verificámos não ser expressiva a diferença entre os que consideram que este deve:

- *o possibilitar aos/às estudantes o debate de conceitos, temas e eventos tendo como perspectiva os grupos social e culturalmente diversos;*
- *o propiciar aos/às estudantes a tomada de decisões face a questões sociais e culturais, bem como o equacionar de ações que favoreçam a sua resolução.*

As duas perspetivas parecem ser complementares. A primeira inclina-se para um currículo que privilegia os conhecimentos e a sua discussão; a segunda defende um currículo para a tomada de decisão visando a intervenção no campo social, um pouco na perspetiva de Banks (2010b) atrás referida (*the social action approach*).

Todavia, parece haver alguma discrepância entre o que na análise aos programas das unidades curriculares sobressai, e o que os docentes consideram que o currículo deve expressar.

Há, no entanto, coincidência entre o que emergiu da análise aos programas, como já vimos, e o que os docentes referem quanto às componentes de formação onde a Educação Intercultural deveria estar patente, pois são a Formação Educacional Geral e a Formação na Área da Docência que a devem privilegiar.

Quanto às finalidades que as abordagens identificadas expressam, elas estão orientadas para a aquisição de conhecimentos, nomeadamente no âmbito da Educação Intercultural, por esta ser considerada pelos docentes, que as lecionam, como mais presente, enquanto objeto de estudo, nas suas unidades curriculares.

Quanto à diversidade cultural e à diversidade linguística o mesmo já não acontece. Na opinião dos docentes, a aquisição de conhecimentos sobre estas duas temáticas nas unidades curriculares que lecionam, é pouco expressiva. Tal suscita-nos alguma apreensão pois nos interrogamos como a aquisição de conhecimentos no âmbito da Educação Intercultural se pode efetivar sem incluir a diversidade cultural.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Todavia, tal é corroborado também por vários outros estudos realizados, onde sobressai a pouca importância atribuída à diversidade cultural na formação de professores (Zeichner, K. & Hoeft, K.,1996), seja esta inicial ou contínua, particularmente no referente ao modo como se constrói o conhecimento, e que está subjacente à identidade cultural.

Quanto à aquisição e ou desenvolvimento de competências, segundo os docentes inquiridos elas centram-se, prioritariamente, no âmbito da compreensão. Descuram-se, assim, competências para a ação.

As estratégias referidas pelos docentes como as mais utilizadas nas unidades curriculares onde a diversidade cultural é objeto de estudo incluem principalmente: debates, relato de casos, observação em contexto multicultural, análise de textos e apresentação pelo professor.

Não se destacam estratégias propiciadoras de um trabalho de preparação dos estudantes para a intervenção em contextos multiculturais. Tal permite-nos considerar que o processo de formação dos futuros professores é centrado na transmissão de conhecimentos. Contudo, é unânime a opinião, entre estes docentes, de que a formação inicial deve preparar os estudantes para a intervenção em contextos multiculturais, bem como para a perceção do que está inerente à diversidade cultural. Tal contradição permite-nos inferir não haver, entre estes docentes, adequação entre o que defendem e a realidade, isto é, entre as estratégias a que recorrem e aquelas a que deveriam recorrer para poderem efetivar o que defendem, como seja o desenvolvimento de competências para a ação.

Porém, os docentes inquiridos revelaram a sua satisfação no referente a conhecimentos e competências que consideram que os estudantes adquirem ou desenvolvem ao longo do curso. Tal inferência baseia-se no facto de assinalarem que os estágios preparam os futuros docentes para o trabalho em contextos multiculturais por este estar alicerçado no trabalho desenvolvido nas restantes unidades curriculares.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Sabendo-se da multiculturalidade existente nas escolas do ensino público onde decorrem os estágios, bem como, em alguns casos da diversidade de línguas maternas, interrogamo-nos sobre qual o contributo propiciado pelas componentes de formação de Prática de Ensino Supervisionada e das Didáticas Específicas, para o desenvolvimento de competências dos estudantes, visto os inquiridos privilegiarem a transmissão de conhecimentos nas componentes de Formação Educacional Geral e a Formação na Área da Docência.

Passando agora à opinião dos estudantes em relação a duas questões que temos vindo a discutir:

- Qual a opinião dos estudantes sobre as finalidades pretendidas e as estratégias utilizadas? E, qual a sua opinião, quanto à sua concretização, nomeadamente no que se refere ao trabalho a desenvolver quando profissionais, em contextos de diversidade cultural?

O estudo permitiu perceber qual a importância que os estudantes atribuem à necessidade de inclusão da Educação Intercultural na formação inicial de professores. Permitiu-nos, igualmente, compreender qual a sua opinião sobre o modo ou modos como a inclusão de conhecimentos e a aquisição e ou desenvolvimento de competências ocorreram.

Os estudantes inquiridos consideraram, maioritariamente, que no decorrer da licenciatura as finalidades da formação foram atingidas, pois assinalaram que esta contribuiu para a aquisição de conhecimentos sobre a diversidade cultural, a diversidade linguística e a Educação Intercultural.

As componentes de formação assinaladas como as que maior contributo deram para o aumento de conhecimentos sobre a Educação Intercultural foram a Formação na Área da Docência, seguindo-se a componente Formação Educacional Geral. O mesmo assinalam quanto à aquisição e ou desenvolvimento de competências, no âmbito da compreensão. Contudo, no referente às competências direcionadas para a ação há um número expressivo de estudantes que considera tal não se ter efetivado.

Podemos, assim, confirmar terem as licenciaturas contribuído significativamente para a informação e conhecimento do estudante enquanto cidadão informado e

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

capaz de juízo crítico numa sociedade multicultural, mas menos expressiva a sua contribuição para o saber agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural.

Sobre o mestrado as opiniões dos estudantes dividem-se quase por igual. Comparando o contributo do mestrado com o da licenciatura, em referência aos conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas quanto à diversidade cultural, diversidade linguística e Educação Intercultural, as opiniões dos estudantes apresentam valores idênticos em relação aos contributos dos dois cursos. Esta constatação não permite inferir que o mestrado tenha dado uma maior contribuição a estas temáticas em termos de conhecimentos e competências do que deu a licenciatura na preparação dos estudantes para saber agir com os seus futuros alunos tendo em conta a diversidade cultural, ou seja, na sua preparação para o trabalho em contextos multiculturais.

Contudo, a componente de formação identificada como tendo propiciado maior contributo para o aumento de conhecimentos relacionados com a Educação Intercultural foi a Formação na Área da Docência.

As estratégias assinaladas, pelos estudantes, como sendo as mais utilizadas pelos docentes nas diferentes unidades curriculares, no decorrer da licenciatura, foram: (i) apresentação pelo/a professor/a, e (ii) análise de textos. Tal corrobora o já referido, ou seja, indicia um processo de ensino e aprendizagem centrado na transmissão de conhecimentos. Essas mesmas estratégias foram, também, as mais usadas no decorrer dos mestrados, a que se juntou, em alguns casos, a intervenção em contexto multicultural.

Assim, podemos inferir não haver expressiva diferença entre as estratégias a que recorrem os docentes tanto na licenciatura como no mestrado, embora, neste último, a exigência proveniente dos contextos de estágio imprima outra dinâmica, pois, tal como referem alguns docentes, a realidade vivida em estágio obriga ao seu apoio aos estudantes na preparação da intervenção em contextos multiculturais.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Em relação ao modo como os estudantes percecionam a formação recebida para, quando profissionais, concretizarem trabalho tendo em conta a diversidade cultural, as opiniões manifestadas permitem-nos dizer que a maioria a considerou adequada. Todavia não é de menosprezar haver um conjunto de inquiridos (32%) que não se sentem tão seguros como os restantes colegas quanto à sua preparação para esse trabalho. Tal induz-nos, ainda, a considerar que um trabalho sobre o que envolve a diferenciação pedagógica não foi suficiente.

Quanto à opção metodológica adotada

A opção metodológica adotada neste estudo inscreve-se no que Creswell (2003) designa por método de abordagem mista (*mixed method approach*) por combinar tanto uma abordagem quantitativa como uma qualitativa. Esta foi a opção que considerámos mais adequada para obter respostas à questão em estudo.

As virtualidades inerentes à opção metodológica seguida permitiram-nos responder às questões de pesquisa colocadas, de forma que julgamos ser válida e fiável.

Todavia, e inerente à opção metodológica, salientamos o que consideramos uma limitação do estudo: os dados recolhidos junto de estudantes e docentes são dados de opinião, ou seja representações que estes atores têm sobre o que foi questionado. Uma outra metodologia de pesquisa fundada, por exemplo, na observação direta das situações de formação, poderia ter levado a outras constatações ou a uma compreensão diferente do fenómeno em estudo.

Quanto ao enquadramento concetual e normativo

O enquadramento da temática em estudo revelou potencialidades a vários níveis que nos permitiram:

- enquadrar a multiculturalidade patente nas sociedades em geral, e na sociedade portuguesa em particular, e identificar as potenciais implicações daí decorrentes com impacto nos sistemas educativos, bem como no sistema educativo português;

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- equacionar o conceito de Educação Intercultural apoiado numa pedagogia crítica;
- traçar requisitos essenciais a contemplar nos programas de formação inicial de professores;
- compreender como as orientações legais referentes aos cursos de formação inicial de professores contemplam a abordagem à temática em estudo;
- compreender, ainda, como emergiu a temática nas oito instituições selecionadas para o estudo, e qual a relevância que, em cada uma, lhe é atribuída;
- preparar os instrumentos para a pesquisa empírica.

Confrontando os resultados do estudo empírico com os do quadro concetual e do quadro normativo mobilizados, salientamos que:

- os estudantes e os docentes mostraram reconhecer a multiculturalidade existente na sociedade; porém o mesmo já não se verifica, com tanta expressividade, quanto ao reconhecimento das suas implicações no sistema educativo;
- a Educação Intercultural não é assumida, pela maioria dos inquiridos, tanto estudantes como docentes, como sendo uma educação que deve ser dirigida a todos e todas. O mesmo ocorreu quanto a multiculturalidade envolver, hoje, questões relacionadas com o racismo e o género. A análise aos programas das unidades curriculares evidenciou não ser a Educação Intercultural perspectivada com uma dimensão de uma pedagogia crítica;
- os conteúdos referentes à temática em estudo incluídos nos programas de formação inicial de professores não contemplam uma abordagem que propicie aos estudantes uma formação de modo a poderem vir a ser professores ativos e críticos na sociedade. Esta constatação corrobora o atrás exposto, ou seja a Educação Intercultural não é perspectivada com a dimensão de uma pedagogia crítica. Assim, é privilegiada, essencialmente, uma abordagem transformativa em que a inclusão de conteúdos já indicia uma alteração curricular com o intuito de permitir aos estudantes a adoção de uma perspetiva mais descentrada decorrente do modo como se olham conceitos, questões, acontecimentos e temas em função das diferentes perspetivas culturais e étnicas;

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- a aquisição e o desenvolvimento de competências são dirigidas essencialmente para a compreensão. Descuram-se, assim, outras competências como as direcionadas para a comunicação, as relações interpessoais e as de gestão do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, privilegia-se o compreender, descuidando a importância da comunicação, do relacionamento e da preparação para o trabalho em contextos multiculturais;
- a temática emergiu nas diferentes instituições por proposta de um ou mais docentes, por estes a considerarem relevante na formação inicial de professores. Tal não só possibilitou a sua inclusão na formação inicial, como também realçou a necessidade da sua inclusão na formação contínua e mobilizou alguma produção académica. Exemplos do referido encontram-se na implementação e desenvolvimento de diferentes projetos em que alguns docentes se empenharam, bem como nas publicações efetivadas.

Quanto à consecução dos objetivos

Os objetivos do estudo eram:

- *descrever e interpretar o modo ou modos de abordagem à temática da diversidade cultural na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico;*
- *identificar êxitos, constrangimentos e limitações dos dispositivos formativos no que se refere à preparação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico para o trabalho a desenvolver em contextos multiculturais;*
- *contribuir para a melhoria dos programas de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da diversidade cultural.*

Quanto ao primeiro objetivo, identificámos êxitos, nomeadamente no referente à formação do estudante e à sua perceção da multiculturalidade existente na sociedade e no sistema educativo, bem como constrangimentos e limitações na preparação para o trabalho em contextos multiculturais.

Os constrangimentos e limitações prendem-se, a nosso ver, com múltiplas conceções do que é a diversidade cultural, a identidade cultural, e ainda do que estudantes e docentes consideram como contexto multicultural. Prendem-se, igualmente, com a desarticulação entre teoria e prática perante a ausência de

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

uma relação dialética onde a prática se assumisse como eixo central na formação. Prendem-se, ainda, com a inexistência (ou pouca representatividade) de contributos ao nível da aquisição de saberes e de competências direcionados para o trabalho em contextos multiculturais, tanto nas componentes de Didáticas Específicas como de Prática de Ensino Supervisionada.

Outros constrangimentos e limitações estão diretamente relacionados com a pertinência que a temática colhe nas instituições, ou seja haver docentes que não consideram a sua inclusão como pertinente.

O último objetivo acima listado conduz-nos a algumas recomendações.

Tendo constatado que a inclusão da abordagem à temática não é consensual para todos os docentes das diversas instituições, situação distinta dos inquiridos que a consideraram relevante, uma das nossas recomendações incide na necessidade de imersão dos estudantes no terreno de modo a que possam adquirir e ou desenvolver competências que lhes permitam estarem preparados para o trabalho em contextos multiculturais, quando profissionais.

Outra das recomendações decorre da reduzida ou inexistente dinamização de projetos de investigação, relacionados com a temática, a desenvolver nas escolas onde ocorrem os estágios. Projetos concebidos e implementados pelos estudantes com o apoio dos docentes, pois, como defendemos, “o processo de ensino-aprendizagem encontra-se intimamente ligado ao acto de investigação [e o] conhecimento da sala de aula é construído onde a experiência pessoal do aluno se intercepta com saberes académicos.” (Kincheloe, 2006, p. 10).

Tal possibilitaria que, neste estudo, na análise aos dados obtidos a componente de formação Prática de Ensino Supervisionada auferisse outra relevância.

A finalizar, e apesar das limitações reconhecidas e já enunciadas, pretendíamos que este estudo pudesse vir a trazer contributos para a melhoria dos programas de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da diversidade cultural. Uma formação que permitisse aos futuros docentes compreender a multiculturalidade social como uma realidade incontornável que, num mundo cada vez mais globalizado, os coloca perante a assunção dessa

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

realidade enquanto cidadãos e profissionais. A este propósito Ribeiro (2016) refere:

Um curso de formação de professores que não alcance esta amplitude de compreensão, dificilmente conseguirá contribuir para formar futuros docentes comprometidos com a transformação social, e sim, limitar-se-á a formá-los sob o viés da reprodução-manutenção da sociedade tal qual se encontra,... (p. 530)

Fica, assim, a questão, da premência em pensar ou melhor repensar os currículos de formação inicial de professores tendo em atenção a multiculturalidade patente na sociedade e no sistema educativo, bem como a preparação dos futuros profissionais para o trabalho em contextos multiculturais. Profissionais esses que, através da reflexão sobre a suas práticas, se vão tornando profissionais críticos (Freire, 1996) capazes de interrogar e equacionar o processo de ensino e aprendizagem tendo em conta a constante mutação da realidade e do seu tecido social e as decorrentes implicações no sistema educativo.

Tal implicaria, a nosso ver, que a formação não deveria centrar-se apenas numa lógica de transmissão de conhecimentos e de aquisição e ou desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão, mas que se deveria conceber de modo a possibilitar, também, condições de uma formação na e para a ação.

A este propósito, consideramos que diversos estudos posteriores seriam interessantes, nomeadamente estudar currículos de formação inicial de professores para a diversidade cultural em outros países, mesmo sendo exemplos concebidos para outras realidades e conhecer os percursos formativos escolhidos.

BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Pretceille, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ACIDI (2007). *I Plano para a Integração dos Imigrantes (2007-2009)*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros/Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- ACIDI (2010). *II Plano para a Integração dos Imigrantes (2010-2013)*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros/Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Akkari, A. (2013). Les cultures à l'école: entre indifférence et valorisation. In *Dossier l'école et la diversité des cultures*. Sèvres: Revue Internationale D'Éducation, 63 septembre, 33-42.
- Alarcão, I.; Tacaes, J. (2003). (2ª ed.). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Edição Palimage.
- Aneas, A. (2009). Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales. In Soriano, E. *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. (pp. 155-175). Madrid, ES: La Muralla. Disponível em: <https://www.academia.edu/975691/>
- Apple, M. (1998). Educar à maneira da «direita». As escolas e a aliança conservadora. In J. A. Pacheco (Org). *Reflexão e Inovação Curricular – Actas*

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

do III Colóquio sobre Questões Curriculares. (pp. 33-66). Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Apple, M. (2004). (3rded.) *Identity and Curriculum*. New York: Routledge Falmer.

Apple, M. (2007). Introdução Crítica. In J. Paraskeva. *Ideologia, Cultura e Currículo*. (pp. 7-11). Lisboa: Didáctica Editores.

Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP). Coleção: Teses: 17.

Arnal, J. et al. (1990). *Investigación Educativa – Parte I – Nociones Básicas sobre Investigación*. Barcelona: Anagrama.

Arnal, J.; Rincón, D.; Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa– Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.

Arnesen, A. L. et al. (2010 a). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity - a framework of teacher competences for engaging with diversity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Arnesen, A. L. (2010 b). The complexity of diversity - Challenges for teacher education. In *Policies and practices for teaching sociocultural diversity - Diversity and inclusion: challenges for teacher education*. (pp. 21-34). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Arroyo, M. G. (2008). Os coletivos diversos repolitizam a formação. In J.E. Diniz-Pereira & G. Leão (Org). *Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente*. (pp.11-36). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora LTDA.

Ball, S. J. (1995). Power, conflict, micropolitics and all that! In G. Walford (Ed). *Doing Educational Research*. (pp. 166-192). London: Routledge – The Open University.

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

- Banks, J.A. (1991). A Curriculum for Empowerment, Action, and Change. In C. Sleeter (Ed.). *Empowerment through Multicultural Education*. (pp.125-141). Albany: State University of New York Press.
- Banks, J. A. (1993a). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In *Review on Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (1993b). Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. In *The Phi Delta Kappan*, 75, 1, 22-28. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20405019>
- Banks, J. A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. London: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1997). Transformative Knowledge – Implications for Multicultural Educations and Curriculum Reform. In *Educação e Sociedade*, 1, 107-125. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. In *Educational Researcher*, 37, 3, 129-139.
- Banks, J. A. (2010 a). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J.A. Banks & McGee, C. A. Banks (Ed). *Multicultural Education - Issues and Perspectives*. (7th ed.) (pp. 3-30). Danvers: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2010 b). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In J.A. Banks & McGee, C. A. Banks (Ed). *Multicultural Education - Issues and Perspectives*. (7th ed.) (pp. 233-256). Danvers: John Wiley & Sons.
- Banks, J.A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. In *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 2, 1-11. Disponível em: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- Banks, J.A. (2015). Failed Citizenship, Civic Engagement, and Education. In *Kappa Delta Pi Record*, 51, 151-154. Published online. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1078180>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Barbosa, J. (1996). Currículo para a diversidade cultural: do debate teórico à prática. In *Inovação* vol. 9, 1 e 2, 21-34. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barret, M. (2013). Interculturalism and multiculturalismo: concepts and controversies. In M. Barret (Ed.). *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*. (pp. 15-41). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bassey, M. (1997). Preparing Teachers for the 21st Century: Connecting Preservice Teachers with Community. In: *Educational Change*. Spring, 29-37.
- Batchelder, C. (2008). Cultural Diversity training and the Preservice Teacher. In *Rivier Academic Journal*, 4, Spring 1, 1-4.
- Bivar, M. F. (1975). *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Seara Nova.
- Bizarro, R. (Org). (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural - multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burns, E. (2010). Developing Email Interview Practices in Qualitative Research. In *Sociological Research Online*, 15 (4) 8. Disponível em: <http://www.socresonline.org.uk/15/4/8.html/10.513/sro.2232>.
- Cabré, M. T. (1999). Terminologia Y linguística: La teoria de las Puertas. In *Terminologies nouvelles. Terminologie et diversité culturelle*, 21, 10-15. Disponível em: <http://elies.rediris.es/eliesl6/Cabre.html>.
- Caels, F.; Mendes, F. (2008). Diversidade Linguística na Escola – Uma Problemática Global. In M. H. M. Mateus & D. Pereira (Coord). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. (pp. 271 - 293). Lisboa: Instituto de Linguística Teórico e Computacional/ Fundação Calouste Gulbenkian.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (Org). *O Estudo da Escola*. (pp. 121-150). Porto: Porto Editora.
- Candau, V. (2011). Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In *Revista Currículo sem Fronteiras*. v. 11, 2, 240-255. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>
- Canen, A; Oliveira, A. D. (2000). Multiculturalismo e currículo em ação: Um estudo de caso. In *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 21, 61-74. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502106>
- Canen, A.; Arbache, A. P.; Franco, M. (2001). Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. In *Revista Educação & Realidade*. UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 26, 1, 161-181. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41321/26151>
- Canen, A.; Santiago, M. (2013). Les approches interculturelles dans l`éducation au Brésil. In *Dossier l`école et la diversité des cultures. Sèvres: Revue Internationale D`Éducation*, 63 septembre, 43-54.
- Cardoso, C. (1996). Referências no Percurso do Multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo. In *Inovação*, vol. 9, 1 e 2, 7-20. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, C. (1997). *The Schooling of African-Origin Children in Portugal – an Analysis of Primary School Teachers`Views* (Tese de doutoramento não publicada). London: King`s College London – University of London.
- Cardoso, C. (Coord); Sequeira, A.P. et al. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1º ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ Ministério da Educação.
- Cardoso, C. (2006). *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Profedições.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Carignan, N. et al. (2005). Racism and Ethnocentrism: Social Representations of Preservice Teachers in the Context of Multi-and_Intercultural Education. In *International Journal of Qualitative Methods*, 4, September 3, 1-19.
- Carneiro, R. (2009). Educação intercultural. In *Povos e Culturas - Portugal Intercultural*. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa/Universidade Católica Portuguesa, 13, 129-188.
- Carvalhais, I. E.; Oliveira, C. R. (2015). *Observações das Migrações - Diversidade Étnica e Cultural na Democracia Portuguesa: Não-Nacionais e Cidadãos Nacionais de Origem Migrante na Política local e na Vida dos Partidos Políticos*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. Disponível em: www.acm.gov.pt/-/diversidade-etnica-e-cultural-na-democracia-portuguesa...
- Carvalho, A. D. et al. (2005). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia . In *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, C 364, 2000, 1-22. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade - Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Casa-Nova, M. J. (2005). Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. In *Ensaio: avaliação e políticas públicas educativas*, 13, 47, 181-216. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7886>
- Casa-Nova, M. J. (2013). Os ciganos é que não querem integrar-se? In J. Soeiro; M. Cardina & N. Serra (Coord). *Não acredite em tudo o que pensa - mitos do senso comum na era da austeridade*. (pp. 213-222). Lisboa: Edições Tinta-da-China, Lda.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Cochran-Smith, M. (1995). Color blindness and basket making are not the answers: Confronting the dilemmas of race, culture, and language diversity in teacher education. In *American Educational Research Journal*. 32, 3, 493-522.
- Cochran-Smith, M.; Fries, K. (2005). Research on Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds). *The Report of AERA Panel on Research and Teacher Education – American Educational Research Association* (pp.1-36).
- Cochran-Smith, M.; Fries, K. (2008). Research on Teacher education. Changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 1050-1093). New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M.; Power, C. (2013). Preparing Teachers for Diversity: A Global Issue. In *Mondi Migranti*, 5, 2, 81-98.
- Comissão Europeia (2005). *Agenda Comum para a Integração*. Bruxelas: Commission of the European Communities. Disponível em: http://www.presidenciaue.parlamento.pt/ingles/documentos/justica/com2005_0389pt01.pdf
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2014). *A Modernização do Ensino Superior na Europa: Acesso, Retenção e Empregabilidade 2014. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/192.html>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cortés, C. E. (s.d). *The Characteristics of a Multicultural Student*. University of California at Riverside: Andersen Schools of Many Voices Multicultural Laboratory – Demonstration Site.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Cortesão, L.; Pacheco, N. (1991). O conceito de educação intercultural- Interculturalismo e realidade portuguesa. In *Inovação*, 4, 2 e 3, (pp. 33-34). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, P. M. (2015). O interculturalismo político e a integração dos imigrantes: o caso português. In *Política & Sociedade - Florianópolis* - 14-30, 56-71. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4529/1/interculturalismo_politico_planos41427-137472-1-PB.pdf
- Cotrim, A.M.; Ortigão, I; Ferreira, J.; Oliveira, M. H. (1995). *Educação Intercultural - Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ Ministério da Educação.
- Council of Europe (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_pt.pdf
- Council of Europe (2001). *Portefólio Europeu de Línguas*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas>
- Council of Europe (2008). *White paper on intercultural dialog: Living together as equals in dignity*. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/white_paper_interculturaldialogue_2_EN.asp
- Council of Europe (2010). *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas>
- Creswell, J., W. (2003). *Research Design – Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J., W. (2012). *An Introduction to Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international.
- Darling-Hammond, L.; Garcia-Lopez, S.P.(2002). What is diversity?. In L. Darling-Hammond, J. French & S.P. Garcia-Lopez (Eds). *Learning to teach for social justice*. (pp. 9-12). New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. et al. (2005). Educational Goals and Purposes: Developing a Curricular Vision for Teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, J. (Ed.). *Preparing Teachers for a Changing World - What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 169-200). Washington: National Academy of Education.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education - Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Carlo, M.(1998). *L'interculturel*.Paris: CLE international.
- Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualization of intercultural competence: A summary and emerging themes. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 264-269). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Deardorff, D. K. (2010). Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. In S.Bergen & H.Land (eds). *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*. (pp. 87-99). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Delors, J., et al. (1996). *Educação: um Tesouro a Descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora, Lda.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Diniz-Pereira, J. E.; Leão, G. (2008). Apresentação. In J. Diniz-Pereira & G. Leão (Org). *Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente* (pp.7-10). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora LTDA.
- Domingos, A. M.; Barradas, H.; Rainha, H.; Neves, I. P. (1985). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Eliot, T. S. (1996). *Notas para uma definição de cultura*. Lisboa: Edições Século XXI, Lda.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores – um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2005). Bolonha: que formação de professores queremos? In J. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação de educadores e professores portugueses* (pp. 151-152). Porto: Profedições.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima (Org). *Fazer investigação* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2007). Formação de Professores: das concepções às realidades. In Conselho Nacional da Educação (Ed). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação* (pp. 149-206). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. In *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 7, Set/ Dez, 101- 109.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In *Sísifo/ Revista da Educação*, 8, 37 – 48.
- Esteves, M. (2010). Sentidos da Inovação Pedagógica no Ensino Superior. In C. Leite (org). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. (pp. 45-61). Porto: CIIIE/ Livsic – Coleção: Ciências da Educação/7.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Esteves, M. (2011). Formação de professores e diversidade cultural. In *Actas do Colóquio Internacional Educação e Línguas: questões de identidade, docência e avaliação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Esteves, M. (2012). Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. In L.L.C.P. Santos & A.M.P. Favacho (Orgs). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Cap.1. Curitiba, PR: CRV
- Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In *Formação Inicial de professores*. (pp. 156-165). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Esteves, M.; Rodrigues, A.; Silva, M.L; Carita, A. (2015). Para pensar a educação em Portugal: a formação de professores. In *Grupo Economia e Sociedade. Pensar a Educação. Portugal 2015*. (pp.1-33). Disponível em: <http://areiadosdias.blogspot.pt>
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. In *Revista da Educação*, 11, 1, 17-29.
- European Commission. (2010). *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: http://europa.eu/comm/justice_home/
- European Commission/EACEA/Eurydice, Eurostat & Eurostudent, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Faria, A. (2012). *O Murmúrio do Mundo*. Lisboa: Edições Tinta-da-China, Lda.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In J. Sikula & W.R. Housto (Eds). *Handbook of Teacher Education*. (pp. 212 - 233). New York: Macmillan.
- Fernandes, L. (2013). O que faz falta é sermos empreendedores? In J. Soeiro; M. Cardina & N. Serra (Coord.). *Não acredite em tudo o que pensa-mitos do*

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

senso comum na era da austeridade. (pp.109-121). Lisboa: Edições Tinta-da-China, Lda.

Formosinho, J.; Machado, J. (2013). Diversidade cultural na escola para todos - Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural. In T.M. Kishimoto & J. Formosinho (Orgs). *Em busca da Pedagogia da Infância - Pertencer e Participar* (pp. 168-187). Porto Alegre: Penso Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gaspar, M. I.; Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta – Temas Universitários nº 10.

Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching – Theory, Research & Practice*. New York: Teachers College Press.

Giddens, A. (2004). (4ª ed.) *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogia crítica. In P. McLaren & J.L.Kincheloe (Eds). *Pedagogía Crítica - De qué hablamos, dónde estamos.* (pp.17-22). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Gogolin, I. (2002). Linguistic and Cultural Diversity in Europe: a challenge for educational research and practice. In *European Educational Research Journal*. 1, 1, 123-138. Disponível em:<http://eer.sagepub.com/content/1/1/123.abstract>

Gollnick, D.M.; Chinn, P.C. (2006). (7th ed.) *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Gollnick, D.M. (2008). Teacher capacity for diversity. In M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser & D. McIntyre (Ed.). (3rd.ed.). *Handbook of Research on Teacher Education - Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 249-257). New York: Routledge/ Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Guerra, I. (1993). Contexto e enquadramento do projecto de Educação Multicultural. In *Revista Forma*, março, 10-13. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guerra, I. (1994). Educação Multicultural: raízes e desafios. In *Cadernos de Educação de Infância*, 31. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Guerra, I. (1996). Reflexões em torno de um projecto de Educação Multicultural. In *Inovação*, vol.9, 1 e 2, 83-98. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Guimarães, R. C.; Cabral, J. A. S. (1998). *Estatística*. Alfragide: McGraw- Hill, Edição revista.
- Guo, Y.; Darren, E.L.; Arthur, N. (2009). My Culture, Your Culture: What Pre-service Teachers Say about Intercultural Competence. In *PMC Working Paper Series* (pp. 1-19). Canada: Prairie Metropolis Centre/ University of Alberta. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/.../WorkingPapers/Working%20pa>.
- Hall, S. (2011). (11ª ed.). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A.
- Hammerness, K.; Darling-Hammond, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds). *Preparing teachers for a changing world*. (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargeaves, A.; Shirley, D. (2009). *The Fourth Way – the Inspiring Future for Educational Change*. USA: Corwin A SAGE Company.
- Hollin, T.; Guzman, M. T. (2005). Research on Preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Eds). *Studying Teacher Education*. (pp. 477-548). New York: AERA and LEA.
- Howard, G. R. (2006). *We Can't Teach What We Don't Know. White Teachers, Multiracial Schools*. New York: Teachers College Press.
- Inglis, C. (2008). *Planning for cultural diversity*. Paris: UNESCO - International Institute for Educational Planning.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Iturra, R. (1997). Tu me entendes porque me percebes. In L. Souta *Multiculturalidade & Educação* (pp. 11-15). Porto: Profedições.
- Kadlubitski, L.; Junqueira, S. (2009). Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. In *Revista Educação - Universidade Federal de Santa Maria*, 34, 1, 179-194. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Kincheloe, J. (2008). (2nd ed.). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- King, J.E. (2008). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers (1991). In C. A. Grant & T. K. Chapman (Eds). *History of Multicultural Education: teachers and teacher education*. Volume 6. (pp.335-346). London: Routledge Falmer.
- Kiyindou, A. (2006). Cultural Diversity. In A. Ambrosi, V. Peugeot & D. Pimienta (Eds). *Word Matters: multicultural perspectives on information societies* (Summary).
- Ladson-Billings, G.; Gillborn, D. (2008). *Multicultural Education*. London: Routledge Falmer.
- Lages, M. (1997). *Identidade e Multiculturalidade* - Esboço para uso exclusivo dos alunos do Mestrado de Ciências de Educação-Variante Educação Intercultural - Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (exemplar policopiado).
- Lages, M.; Matos, T. (2009). Da multiculturalidade à interculturalidade. In *Povos e Culturas - Portugal Intercultural*. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa/ Universidade Católica Portuguesa, 13, 9-44.
- Leite, C. (1996). O multiculturalismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular? In *Inovação*, vol. 9, 1 e 2, 63-81. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Leite, C. (2002 a). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2002 b). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Leite, C. (2003). Os modelos de formação de professores em Portugal e a Declaração de Bolonha. Comunicação. In *Jornadas de Bolonha - Reitoria da Universidade de Aveiro*.
- Leite, C.; Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de *humanizar* a cultura científica. In *Revista Portuguesa de Educação, CIED-Universidade do Minho*, 25, 1, 7-27.
- López, M C. L. (2002). *Diversidad Socio-Cultural y Formación de Profesores*. Bilbao: Ediciones MENSAJERO, S. A. U.
- Maia, C.; Hermont, C.; Vilasanti, E. et al. (2008). Escola e juventudes desafios da formação de professores em tempos de mudanças. In J. E. Diniz-Pereira & G. Leão (Orgs.). *Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente* (pp.133-154). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora LTDA.
- Mateus, M. H. M.; Pereira, D.; Fisher, G. (Coord.) (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórico e Computacional/ Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus, M. H. M.; Solla, L. (Coord.) (2013). *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórico e Computacional/ Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marconi, M.; Lakatos, E. (2003).(5ª ed.). *Fundamentos de metodologia científica*. S.Paulo: Editora Atlas S.A.
- Marczyk, G.; DeMatteo, D.; Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro: Report Number, Análise e Gestão de Informação, Lda.
- McAuliffe, D. (2003). Challenging methodological traditions: Research by email. In *The Qualitative Report* , 8, 1 June, 57-69.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez Editora/ Instituto Paulo Freire.
- McLaren, P.; Jaramillo, N.E. (2005). Pedagogia Crítica, Educação das/dos Latinas/os e Política de Luta de Classes. In J. Paraskeva & al (Org). *Reinventar a Pedagogia Crítica*. (pp.31-55). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Ministério da Educação/DGIDC. (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/ 07 e 2007/ 08*.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Adotada no quadro da Recomendação CM/Rec (2010) 7 do Comité de Ministros.
- Meunier, O. (2013). Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République - Approche sociohistorique du modèle français. In *Dossier l'école et la diversité des cultures. Sèvres: Revue Internationale D'Éducation*, 63 septembre, 89-98.
- Montero-Sieburth, M. (1988). Conceptualizing multicultural education: From theoretical approaches to classroom practice. In *ERIC: Equity and Choice*, 4, 3 Spring, 3-12.
- Moreira, J.M. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Mouraz, A.; Leite, C.; Fernandes, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

“Olhar” de Professores e Educadores. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 46, 2, 189-209.

Mujawamariya, D.; Moldoveanu, M. (2003). Les enseignants associés contribuent-ils à la formation multiculturelle des étudiants-maîtres ? In H. Duchesne (Ed). *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante*. (pp. 175-204). CEFCO et Presses universitaires de Saint-Boniface.

Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In A. Brandão (Org.). *Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira*. (pp. 15-34). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense/ Cadernos Penesb 5. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/index.php/publicacoes>

Nações Unidas (2001). *Declaração do Milénio*. Lisboa: United Nation Information Centre, Lisbon.

Nieto, S.; Bode, P. (2008). (5th ed.). *Affirming Diversity – The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. United States: Pearson Education, Inc.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.). *Os professores e a sua formação*. (pp.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, C. R.; Gomes, N. (2015). *Observatório das Migrações - Emigração em Números - Estatísticas de Bolso*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. Disponível em: www.om.acm.gov.pt/.../Estatisticas_de_Bolso.../91e36011-0c65-48bf-b8...

Ouellet, F. (1991). *L'Education Interculturelle – Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editions L' Harmattan.

Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J.A. de Lima & J. A. Pacheco (Org). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 13 – 28). Porto: Porto Editora, Lda.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Paraskeva, J. (2006 a). Introdução. In: J. Paraskeva (Org.). *Currículo e Multiculturalismo*. (pp. 9-13). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Paraskeva, J. (2006 b). Desterritorialização da Teoria Curricular. In J. Paraskeva (Org.). *Currículo e Multiculturalismo*. (pp.169-204). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Paraskeva, J. (2007). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Peres, A. N. (2000). (2ª ed.). *Educação Intercultural Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições, Lda/Jornal a Página.
- Pestana, M. H.; Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Perrenoud, P.; Thurler, M.G. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI – A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- PNUD (2009). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2009 - Ultrapassar Barreiras: Mobilidade e Desenvolvimento Humanos*. Disponível em: hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2009-portuguese-summary.pdf
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère – Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette Livre.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações.
- Rede Eurydice. (2009). *Integração nas escolas das crianças imigrantes na Europa*. Lisboa: GEPE/ME.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Ribeiro, A.P. (2011). *Questões Permanentes – ensaios escolhidos sobre cultura contemporânea*. Lisboa: Livros Colibri.
- Ribeiro, M. P. (2016). Por uma pedagogia crítica. In *Ensino Em re-Vista*, 23, 2, 522-547. Disponível em: www.seer.ufu.br > Capa > 2016: V.23, N. 2.
- Rodrigues, E.V. et al. (1999). A pobreza e a exclusão social: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal. In *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*, 9, 63-101. Porto: Universidade do Porto. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8578?locale=pt>
- Roldão, M. C. (2003 a). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso e prática*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Roldão, M. C. (2003 b). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). Gestão do currículo – organização, articulação e avaliação. Comunicação. In *Conferência Encontro Regional do PNEP – Núcleo Regional de Setúbal, em abril. (powerpoint)*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosas, F.; Brandão de Brito, J. M. (1996). *Dicionário de História do Estado Novo*. Vol. I. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Santomé, J. T. (1997). Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. In *Revista Brasileira de Educação*, 4, 5-25. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_04.pdf
- Santos, B. de S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11- 32. Coimbra: Centro de Estudos Sociais (CES).
- Santos, B. de S. (2006). *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

SEF/Departamento de Planeamento e Formação (2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2011*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: <http://sefstat.sef.pt/>

SEF/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação (2015). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2014*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: <http://sefstat.sef.pt/>

Selwyn, N.; Robson, K. (1998). Using e-mail as a research tool In Guildford (Eds) *Social Research Update – Summer 1998* (pp. 1-6). England: University of Surrey, Department of Sociology.

Sequeira, A. P. (2000). *Perspectivas de professores do 1º ciclo do Ensino Básico sobre o processo de ensino-aprendizagem em classes etnicamente heterogéneas*. (Tese de mestrado em Ciências da Educação, área de Educação Intercultural, não publicada). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Sequeira, A. P. (2004). *Manuais escolares... por onde paira a multiculturalidade?*. Disponível em: <http://www.setubalnarede.pt>

Sequeira, A. P. (2006). *O Português língua materna e o Despacho Normativo nº7/ 2006*. Disponível em: <http://www.setubalnarede.pt>

Sequeira, A. P. (2010). *Formação Inicial de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural*. (Projeto de Doutoramento, não publicado). Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação.

Sequeira, A. P. (2014). Representações de estudantes sobre a abordagem à diversidade cultural e linguística na formação inicial de professores para o 1º ciclo do Ensino Básico. In *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares, I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares* (pp. 560-571). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/coloquiocurriculo/>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Sequeira, A. P. (2015). Educação Intercultural na formação inicial de professores/as para o 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório. In *Atas do XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 250-261). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Disponível em: eventos.ispa.pt/xiiicoloiopsicologiaeeducacao/.../LivroAtas_XIII_ColPsiEducacao_Ju...
- Silva, M. C. V. (2006). Percurso de uma investigação em classes multiculturais: objectivos, opções, metodologias e resultados. In *Actas do XIV Colóquio da AFIRSE Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas* (pp. 1-8). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEActas2006.pdf>
- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade Cultural na Escola – Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, M. C. V. (2013). Les enseignants face à la diversité culturelle des élèves - études menées dans des établissements scolaires au Portugal. In *Dossier l'école et la diversité des cultures. Sèvres: Revue Internationale D'Éducation*, 63 septembre, 77-87.
- Silva, M.C.V. (2015). Avaliação e competências interculturais. In *Atas do XXII Colóquio da AFIRSE. Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação: Contributos da Investigação*. (pp. 1263-1273). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEAtas2015.pdf>
- Sleeter, C. (2008). Preparing White Teachers for Diverse Students. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education - Enduring Questions in Changing Contexts*. (pp. 559-582). New York and London: Routledge.
- Sousa, A. (2005). *A investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souta, L.; Silva, M. C. V.; Pereira, F. C. (1992). Várias Culturas uma Escola - Um projecto multicultural no Distrito de Setúbal. In *Educação e Ensino nº 6 Novembro* (pp. 3-6). Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- Souta, L.; Amaro, A. M. (1995). Educação Multicultural – Nota de Abertura. In *Educação e Ensino nº10 Maio-Junho* (pp. 4-5). Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal - 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R. (1993). O projecto de educação e diversidade cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação. In *Conferência – A Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural / Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R. (1994). Construindo a escola democrática através da recontextualização pedagógica. In *Educação, Sociedade & Culturas, 1*, 7-27. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R.; Cortesão, L. (1999). «Levantando a Pedra» *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R.; Magalhães A. (2005). *A diferença somos nós - a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R. (2008 a). Construindo a *escola democrática* através do «campo da recontextualização pedagógica». In *Educação, Sociedade & Culturas, 26*, 133-147. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R. (2008 b). Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade. In *Educação, Sociedade & Culturas, 26*, 219-238. Porto: Edições Afrontamento.
- Tardif, M. (2001). Pre-service Teacher Training Programs: Outcomes of recent reforms and new trends towards effective professional training. In *2001 Pan-Canadian Education Research Program Symposium - Teacher and Educator*

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Training - Current Trends and Future Orientations. Quebec: Université Laval.

Disponível em: <http://karsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-11-2002.pdf>

UNESCO (1978). *UNESCO - Declaration on Race and Racial Prejudice*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000287/028739eb.pdf>

UNESCO (1990). *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Disponível em: www.unescoportugal.mne.pt

UNESCO (1996). *UNESCO - Carta Universal dos Direitos Linguísticos*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

UNESCO (2001). *UNESCO - Declaração Universal da Diversidade Cultural*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education, 2006*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

UNESCO (2009). *2009 UNESCO World report – Investing in Cultural Diversity and Intercultural dialogue*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202E.pdf>

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J.; Lima, M. (2002). Individualismo meritocrático, diferenciação cultural e racismo. In *Análise Social*. vol. XXXVII (162), 181-207. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Vala, J. (2004). Processos identitários e gestão da diversidade. In *Actas do I Congresso de Imigração em Portugal: Diversidade - Cidadania - Integração*. (pp. 48-61). Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Vilar, E. R. (2009). Portugal e o mundo: um desígnio intercultural? A interculturalidade na Europa e o papel das organizações da sociedade civil. In *Povos e Culturas - Portugal Intercultural*. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

e Culturas de Expressão Portuguesa/Universidade Católica Portuguesa, 13, 45-52.

Wagenaar, R. (s.d). *Tuning Educational Structures in Europe - Tuning Project 2000-2006 Learning outcomes and competences in Higher Education: The Tuning approach*. (powerpoint). Disponível em:
www.unizg.hr/bopro/activities/Presentation_wagenaar/20.pdf.

Zeichner, K. M.; Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp.329-348). New York: Macmillan Library Reference USA.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores, ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. M. (1996). Educating teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick & M.L. Gomez (Eds). *Current of reform in preservice teacher education*. (pp. 133-175). New York: Teachers College Press.

Zeichner, K. M.; Hoeft, F. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds). (2nd). *Handbook of Teacher Education*. (pp. 525-547). New York: Macmillan Library Reference USA.

Zeichner, K. (2014). Formação de Professores para a Justiça Social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Org.). *Filhos de um Deus Menor: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores*. (pp. 135-151). Ramada: Edições Pedagogo, Lda.

Zimenkova, T. (2011). Diversity - Future project or current challenge? Construction of the term diversity within citizenship education in Europe. In *Educação, Sociedade & Culturas - Educação em contextos formais - crise, diversidade e autonomia*. 32, 23-40. Porto. Edições Afrontamento, Lda./CIIE

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Decretos-Lei

Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro - Diário da República - I Série -A, nº 15. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário - Diário da República - I Série - A, nº201. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico - Diário da República - I Série - A, nº201. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro - Regime jurídico da habilitação profissional para a docência, na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico e Secundário - Diário da República - 1ª série, Nº 38. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro - Diário da República - 1ª Série - nº 237. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo

Despacho Normativo nº7/2006 de 6 de Fevereiro - Princípios de atuação e normas orientadoras no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna - Diário da República - I Série - B, Nº 26. Lisboa: Ministério da Educação.

Leis

Lei 46/1986, de 14 de Outubro - *Lei de Bases do Sistema Educativo* - Diário da República - 1ª Série, nº 237. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto - segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo - Diário da República - I Série - A, nº 166. Lisboa: Assembleia da República.

SITES REFERENCIADOS

www.acm.gov.pt

www.amnistia-internacional.pt

www.coe.int/en

www.ese.ipb.pt

www.ese.ips.pt

www.ese.ipsantarem.pt

www.eseb.ipbeja.pt

www.esec.pt

www.esecs.ipleiria.pt

www.eselx.ipl.pt

www.esev.ipv.pt

www.unescoportugal.mne.pt

APÊNDICES

APÊNDICE I
Inquérito por questionário a estudantes
(Estudo Exploratório)

**Inquérito para recolha de dados sobre a abordagem à diversidade cultural nos *currícula*
de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal**

QUESTIONÁRIO AOS (ÀS) ESTUDANTES DE MESTRADO

No âmbito do doutoramento em Educação, especialização em Formação de Professores, pelo Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, encontro-me a realizar uma investigação que tem como objecto de estudo *a abordagem à diversidade cultural nos currícula de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal*.

O presente questionário é um dos instrumentos que incorpora essa investigação, destina-se a ser preenchido por estudantes, e é nesse âmbito que solicito a sua colaboração.

O **questionário é de resposta anónima**, e não há respostas certas nem erradas.

Desde já, obrigada pela colaboração prestada.

Ana Cristina Crespo Pires Sequeira

Docente do Departamento de Ciências da Comunicação e da Linguagem

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

ana.sequeira@ese.ips.pt

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Parte I

Caracterização do (a) inquirido (a)

1. Género

F ☐ M ☐

2. Idade

menos de 23 anos ☐
24 a 29 anos ☐
30 ou mais anos ☐

3. Formação anterior ao Mestrado

3.1 Licenciatura em Educação Básica

☐

na Escola _____

3.2 Outra formação

☐

Qual? _____

4. Indique a Escola Superior de Educação em que está a frequentar o Mestrado.

5. Assinale qual o mestrado que frequenta

Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

☐

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

☐

Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

☐

5.1. A escolha deste mestrado foi a sua primeira opção?

Sim ☐

Não ☐

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Parte II

A diversidade cultural no currículo da Licenciatura

Nesta parte do questionário pedimos-lhe que se pronuncie relativamente ao 1º ciclo de estudos – Licenciatura em Educação Básica

6. Aquando da sua entrada na Licenciatura em que situação pensa que se encontrava perante a diversidade cultural existente:

6.1. na sociedade

nada consciente ☐ pouco consciente ☐ consciente ☐ muito consciente ☐

6.2. no sistema educativo

nada consciente ☐ pouco consciente ☐ consciente ☐ muito consciente ☐

7. Aquando da sua entrada na Licenciatura em que situação pensa que se encontrava perante a diversidade de línguas (linguística) patente:

7.1 na sociedade

nada consciente ☐ pouco consciente ☐ consciente ☐ muito consciente ☐

7.2 no sistema educativo

nada consciente ☐ pouco consciente ☐ consciente ☐ muito consciente ☐

8. Aquando da sua entrada na Licenciatura, como eram as suas expectativas acerca da formação que ia receber no âmbito da diversidade cultural?

nulas ☐ fracas ☐ fortes ☐ Muito fortes ☐

9. Durante o curso de licenciatura, como considera que a sua situação se modificou, em relação a:

9.1 aumento de conhecimentos sobre a diversidade cultural

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

9.2 aumento de conhecimentos sobre a diversidade linguística

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

9.3 aumento de conhecimentos sobre a educação intercultural

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

9.4 saber como agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

9.5 saber como agir na comunidade tendo em conta a diversidade cultural

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

Se respondeu **NADA** a tudo, é favor passar à questão **14**.

10. Indique o modo como considera que as questões relativas à educação intercultural estiveram presentes nas várias áreas de formação:

10.1 formação na área da docência (conteúdos a ensinar)

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

10.2 formação educacional geral (formação geral)

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

10.3 didáticas específicas (modos de trabalhar específicos das diferentes áreas)

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

10.4 iniciação à prática profissional (iniciação à prática em contexto)

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

11. Indique, **até ao máximo de duas**, aquelas unidades curriculares que mais contribuíram para a sua formação sobre a:

11.1 diversidade cultural

11.2 diversidade linguística

11.3 educação intercultural

11.4. Assinale as estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares referidas:

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

apresentação pelo(a) professor(a)	<input type="checkbox"/>
estudo de casos	<input type="checkbox"/>
relatos de casos	<input type="checkbox"/>
análise de textos	<input type="checkbox"/>
debates	<input type="checkbox"/>
outra(s)	<input type="checkbox"/>

Se assinalou outra (s), refira qual ou quais

12. 12.1 Nas unidades curriculares da área iniciação à prática profissional, o contacto com turmas onde a diversidade cultural e linguística estivesse presente, verificou-se:

nunca	<input type="checkbox"/>	raramente	<input type="checkbox"/>	frequentemente	<input type="checkbox"/>	sempre	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------------	--------------------------	--------	--------------------------

12.2 Assinale se considerou essa experiência como:

insuficiente	<input type="checkbox"/>	suficiente	<input type="checkbox"/>	boa	<input type="checkbox"/>	muito boa	<input type="checkbox"/>
--------------	--------------------------	------------	--------------------------	-----	--------------------------	-----------	--------------------------

13. Os oito itens abaixo enunciados apresentam algumas das competências de um(a) futuro(a) professor(a) para promover uma educação intercultural. Assinale em que medida pensa que, no seu caso pessoal, evoluiu ao longo da licenciatura.

13.1 Compreender o conceito de “outro” e de si próprio.

nada	<input type="checkbox"/>	pouco	<input type="checkbox"/>	consideravelmente	<input type="checkbox"/>	muito	<input type="checkbox"/>
------	--------------------------	-------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------	--------------------------

13.2 Compreender o significado de cultura subjetiva (valores, crenças...).

nada	<input type="checkbox"/>	pouco	<input type="checkbox"/>	consideravelmente	<input type="checkbox"/>	muito	<input type="checkbox"/>
------	--------------------------	-------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------	--------------------------

13.3 Compreender como se constroem as culturas.

nada	<input type="checkbox"/>	pouco	<input type="checkbox"/>	consideravelmente	<input type="checkbox"/>	muito	<input type="checkbox"/>
------	--------------------------	-------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------	--------------------------

13. 4Compreender os diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural.

nada	<input type="checkbox"/>	pouco	<input type="checkbox"/>	consideravelmente	<input type="checkbox"/>	muito	<input type="checkbox"/>
------	--------------------------	-------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------	--------------------------

13.5 Compreender o que significa viver num país multiétnico.

nada	<input type="checkbox"/>	pouco	<input type="checkbox"/>	consideravelmente	<input type="checkbox"/>	muito	<input type="checkbox"/>
------	--------------------------	-------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------	--------------------------

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

13.6 Lidar bem com a diversidade linguística.

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

13.7 Ser sensível às subtilezas e ao poder da linguagem.

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

13.8 Ser um(a) leitor(a) competente e crítico(a) dos media.

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

Se considera ter adquirido ou desenvolvido outra (s) competência(s) no âmbito da educação intercultural, ao longo da licenciatura, é favor referi-la(s).

Parte III

A diversidade cultural no currículo do Mestrado

Nesta parte do questionário pedimos-lhe que se pronuncie relativamente ao 2º ciclo de estudos - Mestrado

14. Durante o curso de mestrado, como considera que a sua situação se modificou, quanto a

14.1 aumento de conhecimentos sobre a diversidade cultural

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

14.2 aumento de conhecimentos sobre a diversidade linguística

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

14.3 aumento de conhecimentos sobre a educação intercultural

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

14.4 saber como agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

14.5 saber como agir na comunidade tendo em conta a diversidade cultural

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

15. Indique o modo como sente que as questões relativas à educação intercultural estiveram presentes nas várias áreas de formação:

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

15.1 formação na área da docência (conteúdos a ensinar)

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

15.2 formação educacional geral (formação geral)

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

15.3 didáticas específicas (modos de trabalhar específicos das diferentes áreas)

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

15.4 prática de ensino supervisionada (prática em contexto)

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

16. Indique, **até ao máximo de duas**, aquelas unidades curriculares que mais contribuíram para a sua formação sobre a:

16.1 diversidade cultural

16.2 diversidade linguística

16.3 educação intercultural

16.4 Assinale as estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares referidas:

apresentação pelo(a) professor(a)	<input type="checkbox"/>
estudo de casos	<input type="checkbox"/>
relatos de casos	<input type="checkbox"/>
análise de textos	<input type="checkbox"/>
debates	<input type="checkbox"/>
observação em contexto multicultural	<input type="checkbox"/>
intervenção em contexto multicultural	<input type="checkbox"/>
outra(s)	<input type="checkbox"/>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Se assinalou outra (s), refira qual ou quais

17. Na prática de ensino supervisionada/estágio teve contacto com contextos multiculturais.

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu **NÃO**, passe à questão **18**.

17.1 se considerou esse tempo de contacto como:

insuficiente ☐ suficiente ☐ boa ☐ muito boa ☐

17.2 se considerou haver relação entre o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares e o contexto de prática:

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

17.3 se considerou os momentos de reflexão, com os supervisores de estágio, sobre a realidade vivenciada:

insuficientes ☐ suficientes ☐ bons ☐ muito bons ☐

17.4 se sentiu dificuldades ao nível:

- cultural

nenhumas ☐ poucas ☐ bastantes ☐ muitas ☐

- linguístico

nenhumas ☐ poucas ☐ bastantes ☐ muitas ☐

- de relação com as famílias

nenhumas ☐ poucas ☐ bastantes ☐ muitas ☐

- de compreensão de como se processa a aprendizagem

nenhumas ☐ poucas ☐ bastantes ☐ muitas ☐

- numa língua que não é a língua materna dos alunos

nenhumas ☐ poucas ☐ bastantes ☐ muitas ☐

outra(s)

☐
☐

Se assinalou outra (s), é favor referir qual ou quais.

18. Se considera poder referir outra (s) aprendizagem (ens) realizada (s), no âmbito da educação intercultural, ao longo do mestrado, é favor referi-la(s).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

19. Encontra, em seguida, cinco modos de equacionar o trabalho em torno da Educação Intercultural. Usando uma escala **de 1 a 5** classifique, atribuindo **desde 1** (o que merece a sua maior adesão) **até 5** (o que lhe parece menos relevante).

- A educação intercultural é uma formação sistemática dirigida tanto a grupos maioritários como a minoritários.
- A educação intercultural visa uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas.
- A educação intercultural conduz a uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes.
- A educação intercultural desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural.
- A educação intercultural promove maior capacidade de participar na interação social com pessoas de diferentes culturas.

20. Quando começar a trabalhar como professor, como considera que a formação recebida lhe permite assegurar o processo de ensino aprendizagem em contextos multiculturais. Assinale o item que melhor corresponde à sua apreciação.

com muita dificuldade	<input type="text"/>
com dificuldade	<input type="text"/>
na maioria das vezes com êxito	<input type="text"/>
com grande dificuldade	<input type="text"/>

Parte IV

Perspetivas sobre a diversidade cultural nas escolas

Nesta parte do questionário pedimos-lhe que dê a sua opinião face a cada um dos itens apresentados.

21. 21.1 A formação inicial de professores deve prepará-los para o trabalho em contextos multiculturais.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.2 Os(as) futuros(as) professores(as) devem ter uma noção clara do que é a diversidade cultural.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.3 A diversidade numa sala de aula envolve questões inerentes a uma educação antirracista.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.4 A diversidade numa sala de aula envolve a interação entre culturas.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.5 A diversidade numa sala de aula inclui as diferenças de classe social dos(as) alunos(as).

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.6 A diversidade numa sala de aula envolve a questão do género.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.7 A diversidade numa sala de aula envolve as diferentes línguas maternas faladas pelos(as) alunos(as).

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.8 A diversidade cultural é um obstáculo ao processo de ensino aprendizagem.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.9 A diversidade cultural dos(as) alunos(as) é fonte de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.10 A diversidade cultural entre os(as) alunos(as) é um constrangimento negativo para o(a) professor(a).

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.11 Os(as) professores(as) podem contribuir para a promoção de todas as culturas democráticas de que os(as) alunos(as) são portadores(as).

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.12 Os professores podem contrariar valores das culturas de origem dos(as) alunos(as).

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

21.13 A existência de diferentes culturas entre os(as) alunos(as) é compatível com o uso de uma mesma estratégia para ensinar a todos(as).

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

Muito obrigada pela sua colaboração.

Ana Pires Sequeira

APÊNDICE II
Inquérito por questionário a docentes
(Estudo Exploratório)

**Inquérito para recolha de dados sobre a abordagem à diversidade cultural nos *currícula*
de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal**

*QUESTIONÁRIO AOS (ÀS) PROFESSORES (AS) DE MESTRADOS EM FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

No âmbito da minha investigação para o doutoramento em Educação, especialização em Formação de Professores, pelo Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, tenho como objeto de estudo *a abordagem à diversidade cultural nos currícula de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal*.

O presente questionário é um dos instrumentos que vou utilizar e destina-se a ser preenchido por professores que lecionam nos mestrados em formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico, do Ensino Superior Politécnico.

Solicito a sua colaboração para o preenchimento deste **questionário de resposta anónima** que está organizado em duas partes.

I -Caracterização do (a) inquirido (a).

II-Posicionamento face à diversidade cultural nos *currícula* de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Ana Cristina Crespo Pires Sequeira

Docente do Departamento de Ciências da Comunicação e da Linguagem

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

ana.sequeira@ese.ips.pt

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Parte I

Caracterização do (a) inquirido (a)

1. Sexo

F ☐

M ☐

2. Idade

Menos de 30 anos ☐

De 30 a 49 anos ☐

De 50 a 60 anos ☐

Mais de 60 anos ☐

3. Assinale a sua categoria profissional

Assistente ☐

Professor(a) Adjunto(a) ☐

Professor(a) Coordenador(a) ☐

Outra ☐

Se assinalou outra, refira qual.

4. Assinale o(s) seu(s) grau(s) académico(s) e respetiva(s) área(s) científica(s).

Bacharelato ☐ em _____

Licenciatura ☐ em _____

Mestrado ☐ em _____

Doutoramento ☐ em _____

Outro ☐ em _____

5. Indique a Escola Superior de Educação em que leciona.

6. Indique o seu número de anos de serviço docente no Ensino Superior Politécnico e na atual instituição. No Ensino Superior Politécnico _____ anos. Na atual instituição _____ anos.

7. Assinale o (s) mestrado(s) em que leciona.

Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico ☐

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico ☐

Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico ☐

8. Indique a(s)componentes(s) de formação em que intervém no(s) mestrado(s).

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

formação na área da docência	<input type="checkbox"/>
formação educacional geral	<input type="checkbox"/>
didáticas específicas	<input type="checkbox"/>
prática de ensino supervisionada	<input type="checkbox"/>

Parte II

Posicionamento face à diversidade cultural nos *currícula* de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico

9. Relativamente a cada item seguinte, assinale com uma **x** a posição que melhor representa a sua opinião.

9.1 Os futuros professores devem ter uma noção clara do que é a diversidade cultural.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

9.2 A diversidade, numa sala de aula, envolve questões inerentes a uma educação antirracista.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

9.3 A diversidade, numa sala de aula, envolve a interação entre culturas.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

9.4 A diversidade, numa sala de aula, inclui as diferenças de classe social dos(as) alunos(as).

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

9.5 A diversidade, numa sala de aula, envolve a questão do género.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

9.6 A diversidade, numa sala de aula, envolve as diferentes línguas maternas faladas pelos(as) alunos(as).

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

9.7 A diversidade cultural dos(as) alunos(as) pode ser fonte de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

9.8 Os(as) professores(as) devem contribuir para a promoção de todas as culturas democráticas de que os(as) alunos(as) são portadores.

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

9.9 Os professores podem contrariar valores das culturas de origem dos(as) alunos(as).

desacordo total ☐ desacordo parcial ☐ acordo parcial ☐ acordo total ☐

10. Encontra, em seguida, cinco modos de equacionar o trabalho em torno da Educação Intercultural. Usando uma escala **de 1 a 5** classifique, atribuindo desde 1 (o que merece a sua maior adesão) até 5 (o que lhe parece menos relevante).

- A educação intercultural é uma formação sistemática dirigida tanto a grupos majoritários como a minoritários. ☐
- A educação intercultural visa uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas. ☐
- A educação intercultural conduz a maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes. ☐
- A educação intercultural desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural. ☐
- A educação intercultural promove maior capacidade de participar na interação social com pessoas de diferentes culturas. ☐

11. Encontra, em seguida, diferentes abordagens à educação intercultural na formação inicial de professores. Numa escala **de 1 a 3**, classifique-as atribuindo 1 àquela que merece a sua maior adesão e 3 aquela a que menos adere.

- O currículo deve propiciar aos(às) estudantes a tomada de decisões face a questões sociais e culturais, bem como o equacionar de ações que favoreçam a sua resolução. ☐
- O currículo deve possibilitar aos(às) estudantes o debate de conceitos, temas e eventos tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos. ☐
- O currículo deve incorporar conceitos e temas relativos à

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

diversidade cultural em unidades curriculares já existentes e, portanto,

sem alterar a estrutura curricular.

☐

12. Considera que a educação intercultural deve ser parte integrante da formação do(a) futuro(a) professor(a) do 1º ciclo do Ensino Básico:

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>
não sabe	<input type="checkbox"/>

Se respondeu **SIM**, assinale qual/quais a (s) componente(s) de formação em que deve ocorrer :

formação na área da docência	<input type="checkbox"/>
formação educacional geral	<input type="checkbox"/>
didáticas específicas	<input type="checkbox"/>
prática de ensino supervisionada	<input type="checkbox"/>

Caso seja possível, justifique a sua opinião.

13. Esta questão refere-se a cada uma das unidades curriculares que leciona no(s) mestrado(s).

Pede-se que a resposta a cada item contenha a designação da unidade curricular a que a resposta se refere.

13.1 Refira se a diversidade cultural é objeto de estudo.

Designação da UC: _____

nunca	<input type="checkbox"/>	por vezes	<input type="checkbox"/>	frequentemente	<input type="checkbox"/>	sempre	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------------	--------------------------	--------	--------------------------

Designação da UC: _____

nunca	<input type="checkbox"/>	por vezes	<input type="checkbox"/>	frequentemente	<input type="checkbox"/>	sempre	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------------	--------------------------	--------	--------------------------

13.2 Refira se a diversidade linguística é objeto de estudo.

Designação da UC: _____

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

Designação da UC: _____

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

13.3 Refira se implementa uma abordagem intercultural na sua própria prática pedagógica.

Designação da UC: _____

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

Designação da UC: _____

nunca ☐ por vezes ☐ frequentemente ☐ sempre ☐

14. Caso em algumas das unidades curriculares que leciona a temática da diversidade cultural esteja presente, assinale as estratégias que utiliza para a concretização da formação nesse domínio:

apresentação pelo(a) professor(a)	<input type="checkbox"/>
estudo de casos	<input type="checkbox"/>
relatos de casos	<input type="checkbox"/>
análise de textos	<input type="checkbox"/>
debates	<input type="checkbox"/>
observação em contexto multicultural	<input type="checkbox"/>
intervenção em contexto multicultural	<input type="checkbox"/>
Outra (s)	<input type="checkbox"/>

Se assinalou outra (s), refira qual ou quais.

15. Os oito itens abaixo enunciados apresentam algumas das competências de um(a) futuro(a) professor(a) para promover uma educação intercultural. Assinale em que medida o(s) programa(s) da(s) unidades curriculares que leciona contribui(em) para o desenvolvimento/ aquisição dessas competências pelos(as) seus(suas) estudantes.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

15.1 Compreender o conceito de “outro” e de si próprio.

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

15.2 Compreender o significado de cultura subjetiva (valores, crenças...).

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

15.3 Compreender como se constroem as culturas.

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

15.4 Compreender diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural.

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

15.5 Compreender o que significa viver num país multiétnico.

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

15.6 Lidar bem com a diversidade linguística.

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

15.7 Ser sensível às *nuances* e ao poder da linguagem.

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

15.8 Ser um leitor competente e crítico dos media.

nada ☐ pouco ☐ consideravelmente ☐ muito ☐

16. Assinale qual deve ser o papel principal a desempenhar pelo(a) estudante no decorrer da sua formação inicial:

objeto de formação	
sujeito ativo na sua formação	
sujeito e objeto de formação	

17. Assinale a sua opinião face ao lugar que deve ocupar o estágio na formação inicial de professores:

ser a componente central na formação ☐

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

ser uma das componentes na formação

ser uma componente secundária na formação

18. Considera que o tempo de estágio no (s) mestrado (s) em que leciona é:

insuficiente

--

suficiente

--

bom

--

muito bom

--

19. Refira se na seleção dos locais de estágio é dada prioridade aos que representam contextos multiculturais.

sim

--

não

--

não sabe

--

20. Considera que o estágio, no(s) mestrado(s) em que leciona, prepara o(a) estudante, candidato(a) a professor(a) do 1º ciclo do Ensino Básico, para o trabalho em contextos multiculturais:

sim

--

não

--

não sabe

--

Caso seja possível, justifique a sua opinião.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Ana Pires Sequeira

APÊNDICE III

Inquérito por questionário a estudantes

(Estudo em Extensão)

[Editar este formulário](#)

Questionário a Estudantes de Mestrado

Solicito a sua colaboração para o preenchimento deste questionário de resposta anónima. Não há respostas certas nem erradas.

O questionário é composto por quatro partes.

Parte I

CARACTERIZAÇÃO DO(A) INQUIRIDO(A)

1. Sexo

- ☐ Masculino
☐ Feminino

2. Idade

3.1. Ingressou no Mestrado através da Licenciatura em Educação Básica?

- ☐ Sim
☐ Não

Se sim, indique em que Escola a obteve

3.2 Se ingressou por outra via, indique qual.

4. Indique a Escola Superior de Educação em que está a frequentar o Mestrado.

5. Indique qual o Mestrado que frequenta

5.1 A escolha deste Mestrado foi a sua 1ª opção?

- ☐ Sim
☐ Não

Parte II

A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA

6. Quando da sua entrada na Licenciatura em que situação pensa que se encontrava perante a diversidade cultural existente:

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

	nada consciente	pouco consciente	consciente	muito consciente
na sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
no sistema educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Aquando da sua entrada na Licenciatura em que situação pensa que se encontrava perante a diversidade de línguas (linguística) patente:

	nada consciente	pouco consciente	consciente	muito consciente
na sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
no sistema educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Aquando da sua entrada na Licenciatura como eram as suas expetativas acerca da formação que ia receber no âmbito da diversidade cultural?

1 2 3 4
 nulas ☐ ☐ ☐ ☐ muito fortes

9. Durante o curso de Licenciatura, como considera que a sua situação se modificou, em relação a:

	nada	pouco	consideravelmente	muito
aumento de conhecimentos sobre a diversidade cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aumento de conhecimentos sobre a diversidade linguística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aumento de conhecimentos sobre a educação intercultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saber como agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saber como agir na comunidade tendo em conta a diversidade cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se respondeu NADA a tudo, é favor passar à questão 16.

10. Indique o modo como considera que as questões relativas à Educação Intercultural estiveram presentes nas várias áreas de formação:

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

	nunca	por vezes	frequentemente	sempre
formação na área da docência (conteúdos a ensinar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
formação educacional geral (formação geral)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
didáticas específicas (modos de trabalhar específicos das diferentes áreas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
iniciação à prática profissional (iniciação à prática em contexto)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11.1 Indique, até ao máximo de duas, aquelas unidades curriculares que mais contribuíram para a sua formação sobre a diversidade cultural

11.2 Indique, até ao máximo de duas, aquelas unidades curriculares que mais contribuíram para a sua formação sobre a diversidade linguística

11.3 Indique, até ao máximo de duas, aquelas unidades curriculares que mais contribuíram para a sua formação sobre a Educação Intercultural

12. Assinale as estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares referidas na questão anterior:

- ☐ apresentação pelo(a) professor(a)
- ☐ estudo de casos
- ☐ relatos de casos
- ☐ análise de textos

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

☐ debates

☐ Outra:

13. Nas unidades curriculares da área Iniciação à Prática Profissional, o contacto com turmas onde a diversidade cultural e linguística estivesse presente, verificou-se:

1 2 3 4

nunca ☐ ☐ ☐ ☐ sempre

14. Assinale se considerou a experiência referida na questão anterior como

1 2 3 4

insuficiente ☐ ☐ ☐ ☐ muito boa

15. Assinale em que medida pensa que, no seu caso pessoal, evoluiu ao longo da Licenciatura.

Os itens abaixo enunciados apresentam algumas das competências de um(a) futuro(a) professor(a) para promover uma Educação Intercultural.

	nada	pouco	consideravelmente	muito
Compreender o conceito de "outro" e de si próprio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreender o significado de cultura subjetiva (valores, crenças,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreender como se constroem as culturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreender os diferentes pontos de vista numa perspectiva multicultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreender o que significa viver num país multiétnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lidar bem com a diversidade linguística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser sensível às subtilezas e ao poder da linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser um(a) leitor(a) competente e crítico(a) dos média	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Se considera ter adquirido ou desenvolvido outra(s) competência(s) no âmbito da Educação Intercultural, ao longo da LICENCIATURA, é favor referi-la(s)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

PARTE III

A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DO MESTRADO

17. Durante o curso de Mestrado, como considera que a sua situação se modificou, quanto a:

	nada	pouco	consideravelmente	muito
aumento de conhecimentos sobre a diversidade cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aumento de conhecimentos sobre a diversidade linguística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aumento de conhecimentos sobre a Educação Intercultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saber como agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saber agir na comunidade tendo em conta a diversidade cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Indique o modo como sente que as questões relativas à Educação Intercultural estiveram presentes nas várias áreas de formação:

	nunca	por vezes	frequentemente	sempre
formação na área da docência (conteúdos a ensinar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
formação educacional geral (formação geral)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
didáticas específicas (modos de trabalhar específicos das diferentes áreas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prática de ensino supervisionada (prática em contexto)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

19.1 Indique, até ao máximo de duas, aquelas unidades curriculares que mais contribuíram para a sua formação sobre a diversidade cultural.

19.2 Indique, até ao máximo de duas, aquelas unidades curriculares que mais contribuíram para a sua formação sobre a diversidade linguística.

19.3 Indique, até ao máximo de duas, aquelas unidades curriculares que mais contribuíram para a sua formação sobre a Educação Intercultural.

20. Assinale as estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares referidas na questão anterior.

- ☐ apresentação pelo(a) professor(a)
- ☐ estudo de casos
- ☐ relatos de casos
- ☐ análise de textos
- ☐ debates
- ☐ observação em contexto multicultural
- ☐ intervenção em contexto multicultural
- ☐ Outra:

21. Na prática de ensino supervisionada (estágio) teve contacto com contextos multiculturais.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se respondeu NÃO, passe à questão 23.

22.1 Considerou o tempo de contacto havido, no contexto multicultural, como:

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

1 2 3 4

insuficiente ☐ ☐ ☐ ☐ muito bom

22. 2 Considerou haver relação entre o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares e o contexto de prática:

1 2 3 4

nunca ☐ ☐ ☐ ☐ sempre

22. 3 Considerou os momentos de reflexão, com os supervisores de estágio, sobre a realidade vivenciada:

1 2 3 4

insuficientes ☐ ☐ ☐ ☐ muito bons

22. 4 Se sentiu dificuldades ao nível:

	nenhumas	poucas	bastantes	muitas
cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de compreensão de como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de relação com as famílias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Se considera poder referir outra(s) aprendizagem(ens) realizada(s), no âmbito da Educação Intercultural, ao longo do MESTRADO, é favor referi-la(s).

24. Usando uma escala de 1 a 5 classifique, atribuindo 1 ao item que merece a sua menor adesão e 5 ao item que lhe merece maior adesão.

Os itens apresentados referem-se a modos de equacionar o trabalho em torno da Educação Intercultural.

um dois três quatro cinco

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A Educação Intercultural é uma formação sistemática dirigida tanto a grupos maioritários como minoritários.



A Educação Intercultural visa uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas.



A Educação Intercultural conduz a uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes.



A Educação Intercultural desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural.



A Educação Intercultural promove maior capacidade de participar na interação social com pessoas de diferentes culturas.



25. Quando começar a trabalhar como professor(a), como considera que a formação recebida lhe permite assegurar o processo de ensino aprendizagem em contextos multiculturais.

1 2 3 4

com muita dificuldade ☐ ☐ ☐ ☐ com êxito

PARTE IV

PERSPETIVAS SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS

26.

Nesta última pergunta do questionário pedimos-lhe que dê a sua opinião face a cada um dos itens apresentados.

desacordo total

desacordo parcial

acordo parcial

acordo total

A formação inicial de professores deve prepará-los para o trabalho em contextos multiculturais.



Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

	desacordo total	desacordo parcial	acordo parcial	acordo total
Os(as) futuros(as) professores(as) devem ter uma noção clara do que é a diversidade cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade numa sala de aula envolve questões inerentes a uma educação antirracista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade numa sala de aula envolve a interação entre culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade numa sala de aula inclui as diferenças de classe social dos(as) alunos(as).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade numa sala de aula envolve a questão do género.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade numa sala de aula envolve as diferentes línguas maternas faladas pelos(as) alunos(as).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade cultural é um obstáculo ao processo de ensino aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade cultural dos(as) alunos(as) é fonte de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade cultural entre os(as) alunos(as) é um constrangimento negativo para o(a) professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os(as) professores(as) podem contribuir para a promoção de todas as culturas democráticas de que os(as) alunos(as) são portadores(as).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

	desacordo total	desacordo parcial	acordo parcial	acordo total
Os(as) professores(as) podem contrariar valores das culturas de origem dos(as) alunos(as).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A existência de diferentes culturas entre os(as) alunos(as) é compatível com o uso de uma mesma estratégia para ensinar a todos(as).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Com tecnologia

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

APÊNDICE IV

Inquérito por questionário a docentes

(Estudo em Extensão)

[Editar este formulário](#)

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE MESTRADO

Solicito a sua colaboração para o preenchimento do questionário de resposta anónima que está organizado em duas partes:

I - Caracterização do(a) inquirido(a)

II - Posicionamento face à diversidade cultural nos currícula de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico

PARTE I

CARACTERIZAÇÃO DO(A) INQUIRIDO(A)

1. Sexo

- ☐ Masculino
☐ Feminino

2. Idade

- ☐ menos de 30 anos
☐ de 30 a 49 anos
☐ de 50 a 60 anos
☐ mais de 60 anos

3. Assinale a sua categoria profissional.

4. Assinale o(s) seu(s) grau(s) académico(s).

- ☐ Bacharelato
☐ Licenciatura
☐ Mestrado
☐ Doutoramento
☐ Outra:

5. Indique a Escola Superior de Educação em que leciona.

6.1 Indique o número de anos de serviço docente no Ensino Superior Politécnico.

6. 2 Indique o número de anos de serviço na sua atual escola.

7. Assinale o(s) mestrado(s) em que leciona.

- ☐ Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- ☐ Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico
- ☐ Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

8. Indique a(s) componente(s) de formação em que intervém no(s) mestrado(s).

- ☐ formação na área da docência
- ☐ formação educacional geral
- ☐ didáticas específicas
- ☐ prática de ensino supervisionada

PARTE II

POSICIONAMENTO FACE À DIVERSIDADE CULTURAL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

9. Assinale, em cada item, a posição que melhor represente a sua opinião.

	desacordo total	desacordo parcial	acordo parcial	acordo total
Os futuros professores devem ter uma noção clara do que é a diversidade cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade, numa sala de aula, envolve questões inerentes a uma educação antirracista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade, numa sala de aula, envolve a interação entre culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade, numa sala de aula, inclui as diferenças de classe social dos(as) alunos(as).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade, numa sala de aula, envolve a questão do género.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade, numa sala de aula, envolve as diferentes línguas maternas faladas pelos(as) alunos(as).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diversidade cultural dos(as) alunos(as) pode ser fonte de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

	desacordo total	desacordo parcial	acordo parcial	acordo total
Os(as) professores(as) devem contribuir para a promoção de todas as culturas democráticas de que os(as) alunos(as) são portadores(as).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os(as) professores(as) podem contrariar valores das culturas de origem dos(as) alunos(as).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Para si a Educação Intercultural:

Situe-se numa escala de 1 a 5, em que 1 é o que lhe merece menor adesão e 5 o que lhe merece maior adesão.

	1	2	3	4	5
é uma formação sistemática dirigida tanto a grupos maioritários como a minoritários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
visa uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conduz a maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
promove maior capacidade de participar na interação social com pessoas de diferentes culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. O currículo deve:

Situe-se numa escala de 1 a 5, em que 1 é o que lhe merece menor adesão e 5 o que lhe merece maior adesão.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

propiciar aos(às) estudantes a tomada de decisões face a questões sociais e culturais, bem como o equacionar de ações que favoreçam a sua resolução.



possibilitar aos(às) estudantes o debate de conceitos, temas e eventos tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos.



incorporar conceitos e temas relativos à diversidade cultural em unidades curriculares existentes.



12. Considera que a Educação Intercultural deve ser parte integrante da formação do(a) futuro(a) professor(a) do 1º ciclo do Ensino Básico:

- ☐ sim
☐ não
☐ não sabe

13. Se respondeu SIM, na questão anterior, assinale qual/ quais a(s) componente(s) de formação em que deve ocorrer:

- ☐ formação na área da docência
☐ formação educacional geral
☐ didáticas específicas
☐ prática de ensino supervisionada

13.1 Caso seja possível, justifique a sua opinião.

14.1 Alguma(s) unidade(s) curricular(es) que leciona tem a diversidade cultural como objeto de estudo?

- ☐ sim
☐ não

Se respondeu SIM, indique qual ou quais as unidades curriculares.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

14.2 Alguma(s) unidade(s) curricular(es) que leciona tem a diversidade linguística como objeto de estudo?

- ☐ sim
☐ não

Se respondeu SIM, indique qual ou quais as unidades curriculares.

14.3 Considera que faz uma abordagem intercultural em alguma(s) unidade(s) curricular(es) que leciona?

- ☐ sim
☐ não

Se respondeu SIM, indique qual ou quais as unidades curriculares.

15. Caso em algumas das unidades curriculares que leciona a temática da diversidade cultural esteja presente, assinale as estratégias que utiliza para a concretização da formação nesse domínio:

- ☐ apresentação pelo(a) professor(a)
☐ estudo de casos
☐ relatos de casos
☐ análise de textos
☐ debates
☐ observação em contexto multicultural
☐ intervenção em contexto multicultural
☐ Outra:

16. Assinale em que medida o(s) programa(s) da(s) unidade(s) curricular(es) que leciona contribui(em) para o desenvolvimento/aquisição das seguintes competências pelos(as)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

seus(suas) estudantes:

As competências enunciadas são consideradas como algumas das competências de um(a) futuro(a) professor(a) para promover a educação intercultural.

	nada	pouco	consideravelmente	muito
compreender o conceito de "outro" e de si próprio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
compreender o significado de cultura subjetiva (valores, crenças,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
compreender como se constroem as culturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
compreender diferentes pontos de vista numa perspetiva multicultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
compreender o que significa viver num país multiétnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lidar bem com a diversidade linguística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ser sensível às nuances e ao poder da linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ser um leitor competente e crítico dos media	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Assinale qual deve ser o papel principal a desempenhar pelo(a) estudante no decorrer da sua formação inicial:

- ☐ objeto de formação
☐ sujeito ativo na sua formação
☐ sujeito e objeto de formação

18. Assinale a sua opinião face ao lugar que deve ocupar o estágio na formação inicial de professores:

- ☐ ser a componente central na formação
☐ ser uma das componentes na formação
☐ ser uma componente secundária na formação

19. Considera que o tempo de estágio no(s) mestrado(s) em que leciona é:

1 2 3 4

insuficiente ☐ ☐ ☐ ☐ muito bom

20. Refira se na seleção dos locais de estágio é dada prioridade aos que representam contextos multiculturais.

- ☐ sim

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

- ☐ não
- ☐ não sabe

21. Considera que o estágio, no(s) mestrado(s) em que leciona, prepara o(a) estudante, candidato(a) a professor(a) do 1º ciclo do Ensino Básico, para o trabalho em contextos multiculturais:

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não sabe

21.1 Caso seja possível, justifique a sua opinião.

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Com tecnologia

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

APÊNDICE V
Guião do inquérito por entrevista
(presencial)

Inquérito para recolha de dados sobre a abordagem à diversidade cultural nos *currícula* de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal

GUIÃO - ENTREVISTA AOS (ÀS) PROFESSORES (AS) RESPONSÁVEIS PELA EMERGÊNCIA DA TEMÁTICA EM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES

Objetivos gerais:

- conhecer o modo como os (as) professores (as) se situam face à problemática da diversidade cultural;
- saber como se processou a introdução e o desenvolvimento da temática nos currículos da formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico na instituição;
- conhecer as opiniões dos professores sobre a situação atual dos currículos de formação de professores com que trabalham;
- saber que conhecimento o (a) entrevistado (a) tem acerca das situações de trabalho no 1º ciclo, em que a problemática da educação intercultural emerge.

Tema	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação	<ul style="list-style-type: none">- Informar o (a) entrevistado (a) sobre o estudo em curso e responder a questões que queira colocar sobre o mesmo.- Agradecer a concessão da entrevista.- Garantir o anonimato e/ou a confidencialidade das opiniões dadas.		

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Tema	Objetivo	Questões	Observações
Motivações e razões para o interesse pela temática da diversidade cultural na FI de professores	Conhecer o modo como os(as) professores(as) se situam face à problemática da diversidade cultural.	<ul style="list-style-type: none"> - O que fez despoletar o seu interesse pela temática (ao nível pessoal/profissional)? - Tem desenvolvido projetos ou publicações neste domínio, para além do ensino? 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilitações académicas e área científica de cada uma. - Cargos e tempo de serviço: na instituição e no ensino superior politécnico. - Experiência na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico (antes e pós-Bolonha).
Tema	Objetivo	Questões	Observações
A introdução e o desenvolvimento da temática da diversidade cultural na instituição	Saber como se processou a introdução e o desenvolvimento da problemática nos currículos da formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico na instituição.	<ul style="list-style-type: none"> - Como surgiu a relevância da inclusão da temática na formação inicial de professores? - Como se desenrolou o processo para a temática ser considerada pela instituição como componente do plano de estudos? A tomada de decisão foi consensual entre todos os implicados na decisão? - Como considera que a educação intercultural é abordada na sua instituição, ou seja se o currículo: <p>A) possibilita aos estudantes a tomada de decisão face a questões sociais e culturais e o experienciar de ações que favoreçam a sua resolução, nomeadamente na inserção em contextos de estágio multiculturais e de vivência em comunidades multiculturais; (currículo concebido na perspetiva de que a vivência de contextos multiculturais é fundamental)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com qual das três abordagens referidas se identifica? Justificação.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

		<p>B) fomenta o debate de conceitos, temas, eventos, tendo como perspectiva os grupos social e culturalmente diversos, sem o experienciar de ações de inserção em contextos multiculturais; (currículo concebido na perspectiva de que o experienciar de contextos multiculturais não é considerado relevante)</p> <p>C) incorpora conceitos, temas, eventos e perspectivas em unidades curriculares já existentes, sem alterar a estrutura curricular. (currículo concebido na exclusiva perspectiva de transmissão de conhecimentos)</p>	
Tema	Objetivo	Questões	Observações
Avaliação da situação atual dos currículos	Conhecer as opiniões dos professores sobre a situação atual dos currículos de formação de professores com que trabalham.	<p>- Grau de satisfação face ao trabalho desenvolvido na instituição. Justificação.</p> <p>- Considera a necessidade de alterações?</p> <p>Se a resposta for negativa – porquê? Se for positiva – porquê e quais?</p> <p>- Tem conhecimento sobre o que professores (ex-estudantes nesta instituição) fazem, nesta área, nas escolas onde lecionam.</p> <p>- Considera que a tutela (formação pós-Bolonha) equaciona a educação intercultural no âmbito de uma</p>	

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

		<p>formação inicial de professores para a diversidade cultural e social patente na sociedade portuguesa?</p> <p>Justificação.</p>	
Tema	Objetivo	Questões	Observações
Conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico	- Saber que conhecimento o(a) entrevistado(a) tem acerca das situações de trabalho no 1º ciclo, em que a problemática da educação intercultural emerge.	Como considera que se desenvolve o trabalho em torno da educação intercultural no 1º ciclo do Ensino Básico?	<p>Conhecimento face a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - currículo? - manuais? - projetos?

APÊNDICE VI
Guião do inquérito por entrevista
(correio eletrónico)

Caro (a) colega

Sou docente do Departamento de Ciências da Educação e da Linguagem da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e estou a desenvolver um estudo, no âmbito do doutoramento em Educação (Especialização - Formação de Professores), do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, cuja orientadora é a Professora Doutora Maria Manuela Franco Esteves. O título da tese é: *Formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico: vários olhares sobre a diversidade cultural*.

O estudo tem como objetivos:

- *descrever e interpretar o modo ou modos de abordagem à temática da diversidade cultural na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico;*
- *identificar êxitos, constrangimentos e limitações dos dispositivos formativos no que se refere à preparação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico para o trabalho a desenvolver em contextos multiculturais;*
- *contribuir para a melhoria dos programas de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da diversidade cultural.*

Analisei todos os planos de estudo das diversas escolas superiores de educação, sendo oito as escolas onde a temática, em estudo, está objetivamente ou de algum modo presente. Já inquiri docentes e estudantes dos diversos mestrados que preparam para o 1º ciclo do Ensino Básico. Tudo me foi possível com a colaboração inestimável e de colegas e dos diversos coordenadores de curso. Foram, também, estes colegas, das oitos instituições, que me indicaram qual ou quais o (s) docente (s), que na sua instituição consideravam como o (a) responsável pela emergência da temática, e, ainda, a consulta ao *site* da sua Escola onde é responsável por unidades curriculares que abordam a temática. Tal possibilitou-me estar, neste momento, a dirigir-lhe este e-mail e a solicitar, também, o seu apoio ao responder ao inquérito por entrevista que lhe remeto em anexo. O seu contributo permitir-me-á traçar o “retrato” da emergência da temática no Ensino Superior Politécnico.

Asseguro-lhe, ainda, que o seu anonimato será preservado.

Se lhe puder ser útil em algo, estou à sua inteira disposição.

Muito obrigada, desde já.

Ana Pires Sequeira
(ana.sequeira@ese.ips.pt)

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Inquérito para recolha de dados sobre a abordagem à diversidade cultural nos *currícula* de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal

ENTREVISTA AOS (ÀS) PROFESSORES (AS) RESPONSÁVEIS PELA EMERGÊNCIA DA TEMÁTICA EM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES (GUIÃO)

I - Motivações e razões para o interesse pela temática da diversidade cultural na FI de professores

- 1** - O que fez despoletar o seu interesse pela temática (ao nível pessoal e profissional)?
- 2** - Leciona unidades curriculares onde a diversidade cultural ou a educação intercultural sejam objeto de estudo?
- 3** - Tem desenvolvido projetos ou publicações neste domínio? E, para além dos desenvolvidos no âmbito da docência?

II - A introdução e o desenvolvimento da temática da diversidade cultural na instituição

- 4** - Como surgiu a relevância da inclusão da temática na formação inicial de professores na sua instituição?
- 5** - Como se desenrolou o processo para a temática ser considerada pela instituição como componente do plano de estudos?
- 6** - Como considera que a educação intercultural é abordada na sua instituição, ou seja se o currículo:
 - A) Possibilita aos estudantes a tomada de decisão face a questões sociais e culturais e o experienciar de ações que favoreçam a sua resolução, nomeadamente na inserção em contextos de estágio multiculturais e de vivência em comunidades multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que a vivência de contextos multiculturais é fundamental*).
 - B) Fomenta o debate de conceitos, temas, eventos, tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos, sem o experienciar de ações de inserção em contextos multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que o experienciar de contextos multiculturais não é considerado relevante*).
 - C) Incorpora conceitos, temas, eventos e perspetivas em unidades curriculares já existentes, sem alterar a estrutura curricular (*currículo concebido na exclusiva perspetiva de transmissão de conhecimentos*).
- 7** - Com qual das três abordagens referidas se identifica? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

III - Avaliação da situação atual dos currículos

- 8** – Qual o grau de satisfação que sente face ao trabalho desenvolvido na instituição? Pode, por favor, justificar a sua opinião.
- 9** - Considera a necessidade de alterações? Pode, por favor, justificar a sua opinião.
- 10** - Tem conhecimento sobre o que professores (ex-estudantes da sua instituição) fazem, nesta área, nas escolas onde lecionam? Caso tenha conhecimento, pode referir alguns exemplos.
- 11** - Considera que a tutela (formação pós-Bolonha) equaciona a educação intercultural no âmbito de uma formação inicial de professores para a diversidade cultural e social patente na sociedade portuguesa? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

IV - Conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico

- 12** - Como considera que se desenvolve o trabalho em torno da educação intercultural no 1º ciclo do Ensino Básico (currículo, manuais, projetos,...)?

A finalizar, peço-lhe se pode indicar

- A) A sua habilitação académica e a respetiva área científica.
- B) Cargos e tempo de serviço na instituição e no Ensino Superior Politécnico.
- C) Experiência na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico (antes e pós-Bolonha).

Muito obrigada pela sua colaboração.

Ana Pires Sequeira

APÊNDICE VII

Transcrição de entrevistas (presenciais)

INQUIRIDO F.1 - Professor coordenador da Escola Superior de Educação de Setúbal¹¹⁰

Antes de iniciarmos quero, desde já, agradecer-te! Muito obrigada por acederes a ser entrevistado.
Não precisas de agradecer, é com todo o prazer que o faço!

A iniciar esta nossa conversa gostaria que me dissesse quais as tuas habilitações académicas e a área científica de cada uma delas.

Fui diplomado em Administração Ultramarina, era um curso de 3 anos, mas que não dava bacharelato, na altura não existia. Depois, com isso, entrava-se na licenciatura em Ciências Antropológicas e Etnológicas. Outra alternativa era para Ciências Sociais e Política Ultramarina, que não quis, e portanto fiz Antropologia, três anos mais dois. Fiz, uns anos depois, Mestrado em Social Education que era a designação que davam na Universidade de Boston. Em Portugal teve equivalência em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa. Mas, nós éramos bolseiras da Direção Geral do Ensino Superior e iríamos entrar na área que eles chamavam de didática das ciências sociais, tal como havia a didática das ciências, a didática da matemática, etc; eram fundamentalmente mestrados ligados às didáticas, tirando a área da Psicologia e a Análise Social da Educação.

A Psicologia também entrava?

Não fazia parte do nosso grupo, esses fizeram em Portugal. Em Portugal fizeram, esses, um grupo das ciências (U. Minho) e educação física.

Quantos eram?

Para os Estados Unidos fomos 120. Eram todas as áreas das didáticas, mais a Análise Social da Educação, que era onde estava o grupo ligado ao João Belém, à Isabel Alçada. Eram pessoas com formações muito próximas de nós, muito ligadas às Ciências Sociais,

¹¹⁰ A entrevista decorreu na ESE de Setúbal, a 27 de junho de 2012, com a duração, aproximada, de 2 horas e 30 minutos.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

mas nós éramos da didática das Ciências Sociais. Mas, a equivalência em Portugal foi, apenas, em Ciências da Educação. Isso foi o mestrado em 83/85. Depois fui bolseiro para fazer o doutoramento em Antropologia da Educação, no ISCTE, que não concluí.

E, nesta área da Educação Multicultural, foi-me reconhecida habilitação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (em 1995), e em outras duas áreas (Antropologia, Educação em Ciências Sociais).

Gostava que referisses, um pouco, de como foi essa tua experiência nos Estados Unidos e como foi a construção, digamos assim, da Escola Superior de Educação de Setúbal.

Nós, quando fomos para os Estados Unidos, íamos já com as escolas adstritas (rede de ESE, na altura, integrada no chamado Ensino Superior de curta duração), e Setúbal não entrou no concurso. A ESE de Setúbal fazia parte da 3ª fase, porque não tinha Magistério Primário, nem escola de educadores de infância para reconverter.

Era a única capital de distrito que não tinha magistério.

Exatamente. Era a única, as outras tinham ou universidades (novas), era o caso de Aveiro, do Minho e de Évora, ou, o nosso caso, o único distrito que de facto não tinha nada. Era a lógica da proximidade com Lisboa que, neste caso, nunca nos foi favorável.

Ou então as políticas de antes do 25 de Abril que achavam que isto era uma zona...

Exatamente! Mas isto já foi tudo depois do 25 de Abril (RISOS), com o bloco central no governo. Era um grupo muito grande, 120 como disse; eram, de facto, outros tempos. Nós íamos fazer uma parte do mestrado nos Estados Unidos para uma coisa que hoje toda a gente faz, que é ir ao Google e fazer pesquisas bibliográficas. Mas, na altura, não havia e portanto a nossa ida à América era fundamentalmente para fazer as pesquisas bibliográficas em computador, não existia computador por cá. O primeiro computador que nós vimos foi aqui, em 1984, em Lisboa, ainda. Portanto, era fundamentalmente isso. Vê lá como isto mudou tanto em tão pouco tempo, não é? Fundamentalmente era isso e ver escolas, naturalmente. Ver trabalho de terreno, foi aí que vimos tudo o que era Kindergarden, escolas de 1º e 2º ciclo, porque íamos formar para aquilo que era o Ensino Básico, na altura, de seis anos. E foi, fundamentalmente, essa a experiência. E foi lá que entrei em contacto com a Educação Multicultural e quando vim trouxe uma série de literatura já relacionada com isso. Depois desenvolvi mais esse trabalho quando começámos aqui, em 1989, a trabalhar nas ESSE (s), na ligação que tínhamos com o professor Don Davies e a professora Vivian Jonhson, porque havia os protocolos com a Universidade de Boston (Estados Unidos). E aí sim, aí é que essas coisas foram levadas mais em profundidade, principalmente na relação escola-famílias, que era a componente

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

por nós trabalhada. A minha formação de Antropologia marcou muito para isto, não tenho a menor dúvida! O curso de Antropologia aponta sempre para a diversidade, para estudar o outro, portanto a única questão que me faltava na licenciatura, era a

componente educativa, que vim a ter no mestrado. A partir daí começou a fazer muito sentido o cruzamento destas duas áreas, era normalíssimo que isso acontecesse. No entanto, no mestrado, nem nos Estados Unidos, essa temática foi abordada; era muito precoce ainda. Havia alguma gente a escrever mas era muito recente. No meu mestrado não tocámos nada sobre as questões da Educação Multicultural, curioso! No entanto, aqui, começámos logo no 1º ano dos cursos de formação inicial.

Mas já tens obras do Banks nessa altura.

Sim, exatamente. Havia gente a refletir sobre isso, mas, em alguns nichos académicos, não era o que se passava nos Estados Unidos quando lá voltei, no desenvolvimento dos projetos, com o professor Don Davies. Quando fazia pesquisas bibliográficas e punha a referência Educação Multicultural, já me apareciam centenas de referências, e as escolas já trabalhavam isso na formação de professores. Uma das minhas coorientadoras era a professora Vivian Jonhson, negra americana, nascida na América, casada com um professor negro do MIT. Portanto uma pessoa implantadíssima na comunidade negra e ela própria trabalharia nisso, finais dos anos 80, princípios dos anos 90. Nós, aqui, introduzimos isso na formação inicial, na ESE, logo no primeiro ano, foi a primeira vez que consegui passar isso, porque já não voltei ao Ensino Básico. Acabei o mestrado e comecei logo aqui, estivemos ali uns dois anos sem ligação nenhuma com as escolas.

Quando dizes que introduziste logo isso, é logo no primeiro ano dos cursos aqui na escola?

No primeiro ano, exatamente, em 1987. Nós começámos um ano mais tarde que as outras ESE. Entretanto, o grupo das Ciências Sociais, que reunia com regularidade, e depois do mestrado continuámos a ter reuniões conjuntas, preparámos o plano de estudos muito em conjunto. Havia um trabalho muito interessante, nessa altura, em termos coletivos, éramos doze.

Quando trabalhavam nos planos de estudo, era para a escola a que estavam ligados?

Exatamente, para a escola de cada um. Éramos doze, havia um dos Açores, e, portanto, cobríamos todas as ESE (s). Havia áreas que não cobriam todas as ESE (s), esta cobria. Lembro-me que, ainda, fizemos um primeiro encontro, que o nosso colega Couto Soares organizou, entretanto já falecido, era um homem de Psicologia, muito curioso, um homem brilhante, que fez um encontro no Porto, na Fundação Engenheiro António

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Almeida, lembro-me porque fiz uma comunicação para lá, e era esse grupo que preparava, teve tempo para isso.

Para além do mestrado, em que a gente pensou sempre, pois estávamos a fazer o mestrado e sabíamos que íamos para estas escolas. Portanto, sabíamos para o que íamos. E muito desse trabalho foi feito nesse sentido, como é que isso se faz se estivermos nas escolas. E, depois de regressarmos, houve ali um tempo em que as ESE (s) não avançavam nem deixavam de avançar, andámos ali um bocado perdidos, sem fazer nada o que nos deu tempo de pensar, pois o mestrado estava feito, como que é que esta área das Ciências Sociais deve entrar nos currículos. E, esse seminário foi muito, muito interessante. Depois fizemos outro em Viana do Castelo, daqueles de que eu me lembro. Foram muito, muito importantes. Depois, perdeu-se essa dinâmica desse trabalho conjunto. Era uma altura em que nós conseguíamos perceber o que era que cada pessoa andava a fazer.

Essas pessoas ainda continuam nas ESE (s)? Tens alguma ideia?

Acho que quase todas, neste momento, estão reformadas. Acho que desse grupo, estava o Natércio Afonso, a Céu Roldão, o Carlos Cardoso, a Conceição Vilhena, o Antas de Barros de Viseu (todos reformados), estava a Isabel Barca, que era uma colega nossa do norte, essa creio que, ainda, não está reformada, estava a Fátima Neves (de Coimbra) e o José Manuel Silva de Leiria que está agora na vice-presidência do politécnico, portanto, mais ligado ao trabalho administrativo e burocrático. Passados uns tempos deixámos de reunir. As escolas nunca viram com muito bons olhos os nossos encontros. Isto é um processo muito interessante! As escolas queriam-se demarcar do modelo do Magistério em que os currículos eram nacionais. E, portanto, essa ideia de cada escola ter o seu currículo (como as universidades), marcou muito o arranque das ESE (s). E, quando, nós regressámos, apesar do corpo docente, fundamentalmente, ter sido formado nas mesmas instituições, ou seja, na Universidade de Boston, cá na Universidade do Minho e FMH, o principal grupo era da Universidade de Boston (120). Houve outro que foi para a Universidade de Bordéus (os CAFOPS), esses fizeram o terceiro ciclo. Sei que nos primeiros anos incentivaram as nossas reuniões, pagavam ajudas de custo. Gradualmente, a questão do "ser diferente da vizinha" foi ganhando terreno. E isso foi o mal, ou seja as escolas não perceberam que estavam a cavar o princípio da sua própria sepultura. Ao querer isolar-se, a querer mostrar que eram diferentes dos outros, quando devia ser ao contrário, que era aquilo que eu sempre achei muito interessante nesta rede de ESE (s), apesar de ser uma rede sobredimensionada para as necessidades do país; hoje isso é evidente, na altura, não era tanto, mas era a primeira vez que a formação de

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

professores passava para o Ensino Superior, e isso era fundamental. Mas, por outro lado, havia sempre a universidade, com a sua sombra tutelar, com o seu desejo do abraço de urso, não é? Se nos abraçassem, matavam-nos, estrangulavam-nos, e, então, nós não conseguimos perceber que a nossa forma de fazer concorrência, ou de nos impormos, era o contrário, era mostrar que essas ESE (s) faziam um grande bloco, que era um grande grupo! Só tiveram essa noção quando começaram a ser tão atacadas, tão atacadas que levaram à criação da ARIPESE. Isso já foi na fase do medo, do desespero.

Isso foi mais recente.

Sim, mas, ainda, havia comissões instaladoras quando isso foi feito. Por exemplo, na ESE de Santarém, ainda lá estava o Santana Castilho. Isso foi um erro muito grave, queríamos ter um plano de estudos diferente das outras escolas e, portanto, nada partilhávamos com elas. Isso foi uma desgraça completa, foi um falhanço completo, porque a comunidade científica só tem vantagem em estar junta, em conversar.

E, para além disso, se vocês, nesses grupos, debatiam, construíam, pensavam para as respetivas escolas só estavam a contribuir para...

Era um grupo muito interessante. Eu não sei quais foram os critérios de seleção, em termos genéricos. Houve dois concursos, o primeiro teve de ser anulado, porque os professores da "velha guarda", tinham sido afastados, reclamaram e ganharam. O concurso teve de ser repetido. Eu, no primeiro concurso, tinha ficado ligado à ESE de Lisboa. No segundo, fui para Beja, era o segundo maior grupo.

Portanto vocês concorriam para escolas.

Fizemos o mestrado já sabendo qual a nossa futura ESE. Em Beja, não havia sequer comissão instaladora ao passo que noutras escolas já havia comissões instaladoras. E, lembro-me que, ainda, fomos a Beja, durante o curso, organizado por iniciativa do João Belém que nisso ele era sempre muito dinâmico. Fomos numas férias, já não sei se da Páscoa ou do Natal. Lá fomos nós para Beja ver a cidade e saber o que é que devíamos fazer, e falar com pessoas. Foi uma iniciativa muito interessante.

Setúbal, então, nada. Setúbal aparece mais ao mesmo tempo que Beja; é um "negócio" do bloco central. Dá-se uma comissão instaladora em Beja, dando aqui a contrapartida para Setúbal. O Presidente da CI era um homem que vinha do liceu, que tinha sido professor do João Deus Pinheiro, um homem de direita, conservador, os outros eram pessoas ligadas ao PSD ou à Mocidade Portuguesa e, portanto, o contraponto foi dar, a de Setúbal, à esquerda democrática, socialista!

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Portanto, esse grupo era muito interessante porque não só cobria todo o país, havia um em cada ESE, como já disse, ao contrário de outras áreas. Por outro lado, cada um de nós provinha de áreas diferenciadas. Nesse grupo, eu e o Carlos éramos de Antropologia, havia um de Psicologia, o Couto Soares, alguns ligados à História, era o grupo maior, a Céu, o Natércio, a Fátima, o José Manuel Silva, por exemplo e de Filosofia, o que dava uma diversidade muito curiosa àquele grupo, e que nos marcou sempre. Achámos sempre que as Ciências Sociais eram um cruzamento destas áreas. Não conseguimos vingar isso. Não conseguimos, falhanço nosso, completo!

Na altura, ainda havia Ciências Sociais no Ensino Básico, no 5º ano (Estudos Sociais), mas desapareceu. O que ficou foi o que sempre vivemos em Portugal, Ciências Sociais igual e História e Geografia de Portugal. E, depois, no secundário lá há umas sociologias, umas economias. Introdução à Política desapareceu. Foi uma experiência apenas sempre associada ao 25 de Abril, ao PREC, achavam que só nessa altura é que isso era preciso. Portanto, Ciências Sociais como um todo nunca foi vista com um sentido global. O que é que nos salvava um pouco? Nessa altura, era o Meio Físico e Social, que era a designação do 1º ciclo, era uma conjugação muito curiosa! E, depois no 2º ciclo, no programa de Estudos Sociais feito pelo Vitorino Magalhães Godinho, onde se dizia explicitamente que se pretendia uma visão antropológica da sociedade. Portanto, esses dois espaços davam-nos margem para esse cruzamento interdisciplinar, que falhou! Hoje temos a História e Geografia de Portugal. Portanto, hoje, não há didática das Ciências Sociais e o que se faz aí é a didática da História, a didática da Geografia ou seja didática... disciplinar.

Deixa-me fazer só um pequeno parêntesis, pois o curioso é que se tenha essa opção quando um dos colegas do grupo de Boston está no governo, que é o Valter Lemos (Secretário de Estado da ministra da Educação Maria Lurdes Rodrigues). É curioso, não é? Um homem das Ciências da Natureza, o homem na lógica do Meio Físico e Social (MFS). E, quando está no governo faz essa proposta de "História e Geografia de Portugal", curioso, não é? Alguém devia fazer a história deste processo. De facto, a história tem muito a ver com as pessoas concretas também, não é? Mas nunca houve um contexto muito forte. Hoje, o Ensino Superior dispõe de muitos cursos de Ciências Sociais (são cursos mais fáceis, mais baratos, de papel e lápis). Portanto hoje há muita gente, no Ensino Superior, nas Ciências Sociais mas o nosso Ensino Básico e Secundário continua a olhar para o umbigo da História e da Geografia. Se me perguntarem o balanço sobre aquilo em que nós fomos preparados para introduzir mudanças, algumas ruturas no ensino, eu acho que foi um falhanço rotundo neste domínio.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Ora já me disseste que estás ligado às escolas superiores de educação desde o início, e aqui, na escola, também, desde o início. Gostaria que me dissesse que cargos é que já ocupaste na escola.

Olha, eu vim para cá para coordenar, na altura, em 1986 o núcleo (o correspondente aos atuais departamentos) de Meio Físico e Social. Era o núcleo maior, tinha 18 pessoas. A escola arrancou não com formação inicial mas com formação em serviço, e tinha muita gente do distrito, naturalmente. Havia muitos professores por profissionalizar. A A... que era, na altura, a presidente da CI, tinha alguma dificuldade em por ordem naquela casa porque era, de facto, muita gente. Acho que foi essa uma das razões porque vim para cá. Portanto a minha primeira função foi coordenar esse núcleo. Depois coordenei o outro, em 2004, chamava-se Ciência, Multiculturalidade e Desenvolvimento. Aí já consegui que a palavra multiculturalidade fosse explícita e clara. Agora, coordeno o departamento de Ciências Sociais e Pedagogia que é a junção do CMD com o de Ciências da Educação. Fora isso, fui presidente do Conselho Científico, de 87 a 89, no seu 2º mandato, logo a seguir à M...; fui o segundo presidente do Conselho Científico da escola, e fui presidente do Conselho Diretivo de 2005 a 2008.

Mais recentemente... Voltando à tua experiência de professor de formação inicial, nomeadamente nos cursos de professores do 1º ciclo, podes dizer-me como é que surgiram as questões da multiculturalidade e como é que as conseguiste introduzir nos currículos.

Tal como disse há pouco, isso começou a germinar já no mestrado trouxe alguma bibliografia, e naquele período em que nós não tivemos nada para fazer, pois o ministério não nos colocava nas ESE...

Dois anos, não foi?

Mais ou menos, um ano e pouco. Deu tempo para ler, pensar, falar com os colegas muitas vezes, e foi aí que começou a surgir. Quando vim aqui para a ESE e começámos a trabalhar nos planos de estudo, era muito natural que tivesse vontade de introduzir isso nos planos de estudo. E quando começámos a trabalhar o tal núcleo de Meio Físico e Social, todas as disciplinas eram no regime de team-teaching. Eu trabalhava com a T..., das Ciências da Natureza, que também tinha estado no mestrado em Boston, na área da Educação para a Ciência, portanto era muito simples aquele nosso cruzamento. Fui eu e ela que concebemos, tanto no Pré-escolar como no 1º ciclo, o currículo das diferentes áreas de intervenção no MFS (mais pesado no 1º ciclo, mais leve no Pré-escolar).

Porquê?

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Porque achavam, na altura, e nós não conseguimos convencer aqui os nossos colegas. Eles achavam que o Pré-escolar era das expressões, portanto essa área era sobrevalorizada. Por isso é que, agora, me faz um bocado impressão aquela proposta de um curso de artes para o Pré-escolar. O currículo era pesadíssimo, de facto, fraco nas áreas científicas (Ciências da Natureza, Matemática). Era, realmente, muito reduzido. Felizmente que houve alguém (Teresa Vasconcelos) que fez as Orientações Curriculares para o Pré-escolar, curiosamente no tempo da Ana Benavente. E, a partir daí, os nossos colegas mudaram um bocadinho, e ainda bem. Passou também a haver áreas de cariz científico no Pré-escolar.

Sim, porque havia aqui uma corrente na escola, que está muito mais atenuada, de que no Pré-escolar não havia necessidade...

Exatamente. O que joga um pouco a desfavor deles; é como aqueles colegas que defendem tanto o ensino à distância que nem se dão conta que estão a matar a essência da profissão docente. Nós planeámos a intervenção para os três anos de bacharelato do Pré e do Pri. Tínhamos, logo no 1º ano, uma disciplina onde aparecia explicitamente a educação multicultural, eram os "Contextos Educativos do Meio Físico e Social". No 1º semestre era o "Conhecimento do Real", centrada no conhecimento do distrito. Era a lógica da escola estar ligada ao distrito e que era preciso conhecer a região, conhecer o ambiente social e o ambiente natural pois, em princípio, aí iriam lecionar.

Já tinhas na altura, penso que já se chamava assim, as Actividades Interculturais?

Apareceu mais à frente; esta era a lógica do regionalismo. Tínhamos de conhecer bem o distrito porque estávamos a formar para o distrito. Isto, hoje, faz-nos rir um bocado, não é? No 3º ano, eram as didáticas e aí começavam a aparecer trabalhos dos estudantes ligados à Educação Multicultural. Privilegiámos sempre a produção de materiais; que materiais produzir para a Educação Multicultural. Todas as disciplinas em regime de team-teaching. Portanto, os estudantes acabavam por escolher temas ligados à Educação Ambiental, à Educação Multicultural ou à Educação para a Cidadania. Eram estas as três grandes áreas fortes que tínhamos no currículo.

Já percebi como é que despoletou o teu interesse. A nível pessoal podemos considerar a escolha de Antropologia, a nível profissional podemos dizer ser a ida para o mestrado nos Estados Unidos?

Sim, e o arranque das ESE (s). Ainda que, nessa altura, poucos tivessem apetência por esta área. Era uma área muito pouco falada; era eu e, um pouco mais tarde, o Carlos Cardoso.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Lembro-me de me teres dito há dois ou três dias que consideravas que a nossa escola ter sido pioneira na introdução desta temática nos planos de estudo.

Eu acho que sim! Alguém, daqui a uns tempos, é capaz de fazer uma pesquisa exaustiva e demonstrar que eu estava errado. Não me importo nada de reconhecer que estava errado, mas não tenho essa prova empírica. A ideia que tenho é que foi a ESE de Setúbal, de facto, a primeira escola a introduzir esta componente, de uma forma explícita, nos seus programas. Não tenho a menor dúvida disso! Tanto isso era verdade, pois foi uma área de trabalho muito importante em mim, muitos textos que fazia andavam sempre à volta disso, era convidado para ir a sítios, que, acho, denotava isso mesmo. Por exemplo, fui muitas vezes aos mestrados coordenados pela saudosa Teresa Ambrósio da Universidade Nova (a FCT da Caparica), participei lá em várias edições dos mestrados de CE, especialização de Educação e Desenvolvimento. No ISCTE, o professor Raul Iturra convidou-me, ainda eu não trabalhava com ele na APA, para dar uma opção dele – Antropologia da Educação; e também na Universidade Nova de Lisboa. Havia gente que me convidava, porque eles próprios, nesses locais, não tinham ninguém, sabiam que havia uma área nova, e normalmente os mestrados são os espaços para apresentar as áreas/ correntes novas. E eu fiz, várias vezes, isso. Foi nessa altura que mais trabalhei nas universidades.

E, foi nessa altura, também, que tentaste que aqui, em Setúbal, abrisse um mestrado em parceria com o ISCTE, não foi?

Exatamente, em 1993. Depois, numa fase mais adiantada, em 2003, houve uma proposta tripartida com o Carlos Cardoso (da ESE de Lisboa), e colegas do ISCTE. Chegámos, formalmente, a apresentá-la em C. Científico. Não teve pernas para andar, não sei muito bem porquê. Pode ser que alguém, um dia, faça a história da instituição, e nos explique o porquê dos chamados projetos abortados ou que não tiveram força para vingar! Houve, aqui, coisas inovadoras. Essa foi uma delas, outra foi o Boletim Multicultural quando criámos o CIOE - Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação. O boletim, a partir do nº 6 (Inverno/Primavera 1996), passou a chamar-se Multicultural e era, de facto, a única publicação, no país, nesta área.

E foi financiado pela FCT.

Exatamente chegou a ser financiada pela FCT. Chegámos a publicar 10 números. Fui editor durante os 6 primeiros números (1993-96); quando fui de licença sabática (um ano), ficou o F. a substituir-me, e depois o C... e aquilo morreu, estupidamente. Ainda me faz hoje impressão, como se deixa acabar uma publicação que tinha apoio e financiamento externo.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Aqui na escola, há sempre muita dificuldade com as revistas. A revista Escola Nova teve um número e acabou.

A revista Media@ões, online, teve dois números e acabou.

Parece que nos batemos sempre com essa dificuldade. Eu tenho uma possível hipótese de explicação para essa incapacidade editorial. Faz-me impressão que o Multicultural tenha acabado, pois era financiada, pelo FCT. Portanto, não tinha custos para a ESE, e funcionava para a escola como a revista que permitia as permutas. Nós recebíamos revistas de outras escolas e tínhamos sempre de contrabalançar essa oferta. O nosso boletim, para além das assinaturas próprias (pessoas que se interessavam por esta temática), cumpria essa tarefa de permuta institucional.

Posso dizer-te da recetividade nas escolas, não só na formação contínua em que participava como com os professores cooperantes. Eu levava e vendia os boletins todos. Lembro-me, perfeitamente, de vir fazer contas com o C...

Eu acho que não deu prejuízo absolutamente nenhum à escola. Tínhamos várias assinaturas. E a verdade é que os números estão tecnicamente todos esgotados, tirando o número 10 (2001) que foi uma edição muito descuidada, mas isso são outras histórias. O boletim cumpria uma vertente muito interessante para os professores que estavam nas escolas, dando-lhes ideias, materiais. Tínhamos a perspetiva de que os professores sabem trabalhar desde que disponham de materiais. A dificuldade é muitas vezes encontrar os materiais e nós fazíamos isso.

Os nossos textos eram mais curtos, uma linguagem mais simples, se calhar, mais direto aos professores, com ideias e com materiais.

Mas não só, também havia textos de aprofundamento.

Sim, uma série de textos teóricos, relativamente curtos, não textos de revista científica, académicos, no sentido mais tradicional. Não tinham uma dimensão por aí além (três-quatro páginas), coisas que não iam a grandes profundidades, mas tinham grandes sugestões de materiais, no campo da música, da literatura, do cinema, televisão...

Mas, eram textos com alguma qualidade e que abordavam, pela primeira vez, temas únicos. Lembro-me, do número temático sobre a comunidade surda. Na altura, era uma coisa pouco falada. Outro ligado à investigação multicultural. E conseguíamos que participassem muitas pessoas fora da escola. Nunca foi uma revista fechada.

Portanto os professores encontravam ali muitas referências e sugestões. Não temos, a maior parte das vezes, de ensinar os professores. Quando se lhes dá material, o professor sabe trabalhar com ele.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

E a partir desse, sabe conceber outros!

Exatamente a partir desse concebe outro. Se acreditamos na sua autonomia profissional, ele faz isso. A dificuldade, por vezes, é encontrar esse material, e o nosso boletim tinha essa vantagem. Dizíamos-lhes tem esta música, esta canção, este filme, este texto literário... e depois não lhes íamos dizer como é que se trabalhava aquilo, não é? O Ministério da Educação fez isso, com trabalhos produzidos em vários projetos editoriais; em alguns casos, foram de um didatismo excessivo (tipo cook book), e eu aí tenho muitas dúvidas sobre a sua real utilidade.

Mas, também, tens trabalho desse centro, com outras publicações. Chegou, até, a haver lançamentos aqui na escola.

Sim, sobre os ciganos (livro de Elisa Costa), sobre as questões do género. O Centro nasceu de um projeto europeu (o único em português numa rede de 33). Isso teve uma vantagem, recebíamos mais dinheiro que os nossos colegas de outros países com 3, 4, 5 projetos, a Holanda por exemplo.

Isso foi em que ano?

Começou em 1989. Intitulava-se "Projecto TENET – Igualdade de Oportunidades em Educação – Formação de Professores para uma Escola Não Sexista".

Concorreste?

Foi a R... que teve a iniciativa. A R..., nesse aspeto, era fabulosa. Aquilo era virado para as questões do género, e ela constituiu a equipa. Era natural que fosse aquela equipa, no contexto da época. Inicialmente de um ano acabou por prolongar-se, por 3 anos. Fez-se, aqui, um grande encontro internacional, na altura. Estava ligado à ATEE - associação de formação de professores da Europa. Um dos produtos finais daquele trabalho foi a criação do Centro. 1º centro a ser aprovado na escola, em 1991. Depois foram criados mais um ou dois, creio eu. Esse centro ficou com a designação Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação porque as minhas colegas não aceitaram que se chamasse multicultural. Já na altura eu achava que essa era a designação adequada. Esse ano coincidiu com a minha sabática na qual aprofundei muito essa temática (o doutoramento seria nessa área). Portanto estava mais do que convicto de que as questões de género não deveriam estar desligadas das outras e foi aí que começou a emergir a ideia da educação multicultural em sentido holístico. Eu achava que o centro se deveria chamar multicultural. Mesmo o boletim, nos primeiros números era designado de CIOE. Depois lá as consegui convencer, e finalmente passou a chamar-se Multicultural. Nessa altura, não havia, em Portugal, nenhum boletim sobre essa temática. Nesse aspeto, não tenho dúvida nenhuma, fomos, de facto, inovadores. Depois, a outra

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

componente de inovação, foi o projeto que acompanhámos na Quinta da Princesa de 1989 a 1994. Aí, não foi pioneiro por ter sido o primeiro. Foi pioneiro por ter a duração de 5 anos, com fixação do corpo docente e com um projeto com cabeça, tronco e membros. Chegámos a fazer uma brochura do projeto; esse plano, só por si, era uma reflexão sobre esta temática, emergente na altura.

Com pessoas aqui da escola?

Com pessoas aqui da escola e fora da escola. No decorrer do projeto acabou por fazer-se ligações com a equipa do professor Don Davies, com as equipas de investigação que ele coordenava (dos EUA, do Chile, da República Checa, da Áustria, de Espanha-Astúrias, Austrália). Eram equipas que trabalhavam os mesmos materiais, traduzíamos e adaptávamos os materiais para os vários contextos nacionais. A Quinta da Princesa teve essa grande vantagem, trabalhou connosco e depois foi alargando a sua rede.

Como é que vocês contactaram, porque é que foi a Quinta da Princesa? Como é que se chegou a consenso com as pessoas da Quinta da Princesa para desenvolverem este projeto?

Foi a altura das grandes mudanças demográficas nas escolas. Aquela escola tinha uma população multicultural fortíssima, principalmente dos PALOP e ciganos. A diretora era muito ativa e interessada em alterar a vida da escola. A ligação a uma escola do ensino superior acabou, também, por lhes criar algumas necessidades. Nós, também, devemos ter colocado coisas na agenda que não estariam na agenda inicial delas. Mas que nunca negaram, estavam sempre disponíveis para isso, uns mais empenhados, outros menos empenhados. O facto é que "assinaram" um pacto connosco para não mudarem de escola enquanto durasse o projeto (e muitas delas não eram dali, nomeadamente a diretora). Foi muito interessante, permitiu pensar um projeto, tivemos um ano de estruturação e formação e depois foi pegar nas crianças e levá-las do 1º ao 4º ano. Fizemos o ciclo todo com elas. Para mim, foi muito interessante. Foi, talvez, o primeiro projeto de Educação Multicultural, bem estruturado, bem pensado, que teve a vantagem de ter um corpo docente estável. Uma das críticas que se faziam ao 1º ciclo era que se começava uma coisa e, no ano seguinte, as pessoas iam-se embora, havia muita mobilidade do corpo docente.

Sim e, principalmente, quando os contextos não eram favoráveis.

Exato, eram um pouco excludentes, digamos assim. Eram centrífugos, estavam ali no 1º ano porque foram lá parar por concurso mas, depois, no 2º ano queriam ir-se embora. O nosso projeto conseguiu um corpo docente estável.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Eu fiz-te esta pergunta porque quando organizei um Círculo de Estudos sobre esta temática, surgiu, precisamente, pelo trabalho, que lá tinha com os nossos estudantes. Na altura, como tinha um pouco o privilégio de organizar os estágios de todos os estudantes que estagiavam no 1º ciclo, esse privilégio repercutia-se em selecionar um conjunto de escolas em que achava que eles deviam estagiar. As escolas do Monte da Caparica foram escolas que fizeram sempre parte. Mas, esse Círculo de Estudos surgiu porque, e foi por isso que te fiz essa pergunta, os próprios professores me pediram. Nós discutíamos bastante as dificuldades que os nossos estudantes tinham para trabalhar com turmas naqueles contextos tão marcadamente multiculturais, as dificuldades que os nossos estudantes tinham eram as mesmas dificuldades dos professores. Nomeadamente, as questões relacionadas com a língua, miúdos que vinham de Cabo Verde, com o crioulo, como é que era.

Essa era a questão central, na altura.

A maior parte das professoras, acabou por vir aqui frequentar o primeiro CESE.

O primeiro CESE foi de gestão.

Não, não foi esse, foi o 1º de Língua Portuguesa.

Elas tiveram algumas equivalências, o que chamamos agora de validação de competências. Faziam parte da turma a que eu não dei aulas.

Era uma escola curiosa porque vivia em condições muito adversas, mas, depois, criaram-se ali condições de mudança e em que se conseguiu empenhar o ministério. A escola foi pintada, houve umas modificações nos espaços exteriores, quase tudo foi refeito. E, criou-se uma grande sinergia com a comunidade, com a Polícia, o Centro de Saúde, todas as principais estruturas locais. Às tantas, tínhamos alguma dificuldade em articular tudo aquilo. Teoricamente éramos os pivôs daquilo tudo mas sentimos que não havia unhas para tocar aquela guitarra (RISOS).

Tens várias publicações sobre esta temática, tens intervenção fora da escola. Gostava de saber o que pensas, neste momento, desta temática e de como é abordada aqui na escola e na formação de professores. Estamos a falar em formação inicial de professores do 1º ciclo, vamos centrar-nos no 1º ciclo, está bem?

Não te sei dizer muito bem porque perdi o pé em relação à componente dos mestrados, não é? Na licenciatura temos "Contextos Multiculturais em Educação", com 4 créditos, 48 horas, é uma coisa pequenina, não passa de uma iniciação. Mas, onde nós notamos uma grande mudança nos estudantes em relação a esta temática. Quando começámos com a formação inicial, ao falarmos em Educação Multicultural, ninguém sabia o que era, nem

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

sabiam sequer dizer a palavra. Nós até brincávamos, dizendo que só fazia a disciplina quem dissesse multiculturalidade, pelo menos uma vez, sem se enganar. Hoje não! Na primeira aula, quando se apresentam, peço-lhes para dizerem que experiências tiveram no campo multicultural, no seu percurso de vida, que é jovem, eles (as) têm, em regra, 17-18 anos. E hoje os estudantes têm essa experiência. As escolas básicas e secundárias já têm intercâmbios com outros países, desenvolveram projetos interculturais, promovem semanas interculturais. O mundo está completamente diferente. Os estudantes quando arrancam a UC aqui connosco já têm trabalho anterior na escola e fora da escola. Portanto, a situação hoje é completamente diferente, ao nível de trabalho com eles já estamos noutra patamar.

Também sinto isso, a UC em que trabalho com eles é no 2º ano, eles não só tiveram essa experiência como tu dizes, como já trabalharam contigo, no 1º ano, essas temáticas. Já facilita todo o trabalho.

Ainda que seja um grande fogacho, aquilo é uma espécie de fogo-fátuo. O que fazia algum sentido era ver como é que estas temáticas se cruzam, tendo a perspetiva de uma educação multicultural em sentido holístico. Acho que isso é muito difícil de fazer; isso faz-se mas com muito tempo. Não sinto que os planos de estudo, fatiados, nos permitam esse tempo. Os nossos colegas toleram-nos nos currículos desde que ocupemos alguns espaços, mas continuam a achar que não deve ir além do nicho. E, como nicho que é, tem um tempo qb!

Na LEB, para além dos Contextos Multiculturais na Educação pouco mais há. Depois, introduzimos pela 1ª vez no currículo, "Antropologia Cultural", mas onde não se trabalha explicitamente as matérias da educação, trabalhamos as diversidades, as multiculturalidades, no caso da sociedade portuguesa, não propriamente a componente educativa. Nos mestrados não faço a mínima ideia, não estou lá, não sei, acho que não há nada, mas não sei.

Como é que perspetivarias uma formação inicial de professores em torno da Educação Intercultural. Tens uma ideia?

Tenho! Primeiro é teres uma equipa, isto não assenta numa só pessoa. Aqui na ESE assentou em dois departamentos, não é? Mais concretamente, em duas, três pessoas e pouco mais; outras que fizeram mas por obrigação da distribuição de serviço, não estavam para aí viradas. Quando se está numa coisa por obrigação, os estudantes percebem logo se o professor está empenhado e dizem no final, gostei da matéria, gostei muito do empenhamento do professor.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Basicamente o que me estás a dizer é que isto passa muito por conseguires trabalhar com os outros colegas?

Sim, isto não é um projeto individual.

Tens que os agarrar, conquistar para...

Exatamente. Ultimamente estou envolvido numa UC (CME), e não sei muito mais para além dela. Antes, no Pré-escolar e no Pri, quer no bacharelato quer na licenciatura, acompanhávamos os estudantes ao longo dos anos de formação. No bacharelato ainda melhor, nós fizemos o percurso tal e qual como os estudantes: éramos responsáveis por várias disciplinas da área do Meio Físico e Social e íamos com eles do 1º ano ao 3º ano. No Primário era absolutamente certo o que estou a dizer, no Pré-escolar com uma lacuna num ou noutro semestre. Ora hoje não tenho essa noção. Hoje, sei que os tenho no 1º semestre e que nunca mais os volto a ter, em princípio.

Portanto, não é uma questão individual, é uma questão de equipa em torno de certas temáticas. Essa equipa é vantajoso ser interdisciplinar mas não sei se o facto de ter estado, até aqui, em dois departamentos foi facilitador disso. Na prática, havia alguém ligada às línguas que desenvolvia uma área muito próxima das multiculturalidades, mas muito centrada na questão da língua que é uma questão central, não é? Fazia com que eu, por exemplo, não tocasse, praticamente, nessa vertente. Mostrava apenas que na abordagem holística estava lá a questão da língua e não perdia muito tempo com isso. Demorava um pouco mais com a comunidade surda, era uma questão mais especial. Mas, infelizmente, não passa de sensibilização para aqueles que ainda não estão sensibilizados. Fica sempre a saber-nos a pouco porque, nunca há, aquilo que é fundamental: e depois, quando estivermos a dar aulas como é que se faz, não é?

Acho que aí houve um retrocesso, estás a ver?

Pois temos de ver isto em duas dimensões, a dimensão do trabalho numa perspetiva intercultural, como é que isso se faz e depois outra realidade concreta que é, eu estou numa turma em que o contexto multicultural está presente, como é que eu faço.

Exatamente.

Tem de haver estas duas dimensões na formação de professores, não achas?

Há gente que tem esta visão (visível no programa de Estudo do Meio), só se discutem estas temáticas se elas fossem "pertinentes" para os estudantes que estivessem na sala de aula. Portanto, se não houvesse ciganos nem crianças negras na sala, o professor não falava em Educação Multicultural. Na prática, era o que o programa de Estudo do Meio propunha.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Sim, ainda é o discurso que ouves hoje. Não tenho meninos pretos na sala de aula, não preciso de...

Ou seja, é o contexto que impõe os temas e não propriamente o facto de o ser humano, hoje, dever ter uma formação nesse domínio; tem que ter uma literacia multicultural e que isso faz parte da sua bagagem para estar ativo, atuante e eficaz no mundo atual. Independentemente de fazer seja o que for. E mais, nas escolas que não têm essa diversidade cultural ainda mais se justifica. Porque se o aluno não tiver na escola uma experiência mínima, ou pelo menos, um debate mínimo sobre estas temáticas, corre o risco de fazer todo o seu percurso escolar, sem nada disto. É o que acontece às pessoas que andam nos colégios privados, católicos, brancos e endinheirados. E isso até ao 12º ano. Depois vão para uma universidade privada porque têm muito dinheiro; ciganos não há lá e negros há muito poucos. Portanto, eles não têm experiência nenhuma no campo da relação multicultural. Não tiveram contactos multiculturais, nem de experiência de vida, nem de experiência académica!

Portanto são duas situações diferentes, uma é a que eu tenho uma criança negra, uma chinesa, uma russa, uma moldava, e eu sei distinguir o que é a língua russa, do que é um chinês do que é um crioulo africano. Pelo menos, isso soa-me diferente, percebo e convivo com eles e pouco a pouco vou tendo algumas aprendizagens. Percebo que eles têm formas de estar diferentes, têm outros interesses, vêm de outras regiões que eu nunca ouvi falar, sei lá o que se passa por lá. A outra situação é um sítio onde nada destas questões estão na agenda e nós temos de as discutir porque o mundo vai para além daquele oásis artificial, não é? É o oásis da escola privada, em que tudo é um pouco artificial porque o mundo não é bem assim. Eu até percebo que essas pessoas, que se consideram elites, não se misturem muito. Mas no ensino público, nas escolas públicas, isso deveria estar na agenda, devia ser um imperativo. Ou seja, fora das áreas metropolitanas, a Educação Multicultural é ainda mais necessária, não é? Não faz sentido que só se dê Educação Multicultural porque se está em Setúbal e porque o distrito continua a ser uma área de atração, de chegada de populações muito diversas em termos étnico-culturais. E o que é que se passa em Bragança, em Vila Real ou Castelo Branco?

Pois, é mesmo! Já percebi que estarás de acordo com o que vou dizer, que consideras que a formação inicial de professores precisaria ou precisa de ter alterações, de base, profundas....

Sim, não tenho dúvida nenhuma! Acho que esta área começou por ser marginal e foram as escolas, demograficamente multiculturais, que a impuseram. Os projetos nasceram aí.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

E, depois o ministério foi por arrasto. Criou o SCOPREM (Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural), numa fase inicial, mas já havia projetos no terreno. Levou algum tempo a que isto entrasse no currículo nacional.

Sim, mas estás a falar no ensino não superior e no ensino superior?

No ensino superior depende muito do corpo docente de cada escola e das suas dinâmicas. Era interessante que se realizasse um estudo que nos mostrasse como é que isso se passa a nível nacional, porque a experiência que temos diz-nos que em algumas escolas há áreas disciplinares especificamente viradas para isso (ESE(s) de Lisboa, Leiria, p.e.) e há outras em que se olharmos para os títulos das UC(s) nada nos dizem, temos de ir mais longe, aos programas, não é? E, por outro, mais difícil ainda, os contextos de prática, de estágio se estas questões são, de facto, aí abordadas. E como são abordadas? Uma coisa são as escolas multiculturais em que a agenda se impõe. Os estudantes trazem-nos questões concretas, como vou abordar isto pois eu não sei como fazer, tenho dificuldades em tratar com certos alunos (especiais?) e não sei como trabalhar com eles. Ou, nas outras escolas onde essas questões demográficas não são evidentes, importa saber se os nossos estudantes levam essas temáticas para o estágio nas suas unidades de trabalho, não é? Não conheço dados nacionais sobre isso.

E em relação ao que sabes sobre legislação pós-Bolonha, ou seja a aplicação de Bolonha em Portugal na formação de professores. Pensas que há alguma diretriz que encaminhe para estas questões da Educação Intercultural entrarem na formação inicial de professores?

Eu acho que o nosso problema não é a legislação nem portuguesa, nem europeia.

No CIOE fizemos muitas vezes essa análise. Havia muitas diretivas comunitárias, na altura. Existia legislação, o nosso objetivo era divulgá-la, dá-la a conhecer porque, de facto, aquilo fica pelo Diário da República e pouco mais. De facto, orientações há, legislação há! E agora até está nos programas.

Mas, concretamente legislação, aquela que enquadra a formação de professores, agora, no pós-Bolonha.

Este modelo de formação de professores não vai continuar por muito mais tempo. Nasceu muito mal, nasceu de forma estranha, ou seja há uma Licenciatura em Ensino Básico que não sei para o que é que serve, exceto para entrar no mestrado. E, depois só aí é que se pensa nas coisas da docência, porque antes são generalidades educativas. Quando tínhamos as formações integradas, as questões da prática pedagógica, do terreno, estavam ali, sempre presentes.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Desde o 1º ano.

Exatamente. Hoje parece que se deixa o fundamental para depois, no mestrado trata-se disso. Não tenho a menor dúvida que o modelo de formação inicial de professores vai levar uma grande volta. As escolas de ensino superior vão continuar a ter autonomia para fazer os seus planos e os seus currículos e, neste particular, sinceramente, preferia que o ministério não se metesse mais. A experiência que tivemos nos últimos anos não foi a mais adequada; o MEC entrou demasiado na formação só por ser o "empregador maioritário": definiu áreas demasiado fechadas, com percentagens demasiado rígidas. Assim, não há margem para ir muito além. Ninguém que faça outra coisa! No modelo anterior, pelo menos, havia algumas escolas que faziam educação multicultural ou, na área das ciências sociais, iam para lá da velha-e-relha História-Geografia de Portugal.

Sim, mas aqui também. Quando olhas para os planos de estudo das outras escolas, que foi uma coisa que já fiz, apesar desse espartilho de teres 30% ou 40%, já não sei, para a área da docência, por exemplo, consegues ver que há unidades curriculares em cuja designação está bem explícita esta área e planos de estudo em que isso não acontece. Portanto sempre há uma margem de manobra e que aquelas são as opções daquelas escolas.

Claro que há! Aliás estamos longe do currículo nacional, e não tenho a menor dúvida que alguns sectores gostariam de voltar a esse centralismo curricular.

O Magistério Primário?

Claro era cómodo, simples, mas eu prefiro não entrar nesse campo. Acho que era mais simples dizer-se quais são as áreas que devem estar nos currícula e quais são as grandes componentes que o devem compor. O resto, as escolas que tratem de ver qual a percentagem, o peso, o como, e o onde é que deverá estar presente. A questão principal é esta: hoje, que competências, que conhecimentos tem que ter um professor? E, de certeza, que não pode haver nenhum perfil que não inclua esta componente, a da literacia multicultural. Caso contrário, é enterrar a cabeça na areia, não é?

Desde que fosse explícito isso. Era mais útil uma coisa dessas do que dizer que tem de haver uma formação de História e Geografia de Portugal, ou disto ou daquilo, era preferível não ir por esse caminho. As escolas saberiam encontrar a estrutura curricular e a designação da UC desde que, no final, o perfil da pessoa, a concluir a LEB, tivesse o domínio de várias literacias, e um dos imperativos incontornáveis para o Ensino Superior é formar os professores em literacia multicultural. E, no caso do Pré-escolar e do 1º ciclo, os futuros professores/educadores têm que saber como se ensina a literacia multicultural nas escolas. Porque se nós estamos preocupados com a literacia ligada às questões

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

ambientais, à literacia tecnológica, à literacia matemática, à literacia nutricional, e à audiovisual então não podemos prescindir também da multicultural, onde se inscreve a primeira de todas, a língua. Faz-me muita impressão que alguém saia do ensino superior, para ser professor, sem a capacidade de literacia nesta área; pelo menos, tem que ter os conhecimentos básicos para saber dar resposta a este desafio que é crescente nas nossas sociedades. Não sabemos, em concreto, como vai ser o mundo de amanhã, mas sabemos que a multiculturalidade é crescente, não é?

Não se vê tendência para reduzir! Bem pelo contrário.

Consideras, pelo que já percebi, que há um enfoque, em termos teóricos, muito reduzido devido à dimensão das UC(s) que fazem parte do plano de estudos, nomeadamente na licenciatura, mas, depois, em termos de aprendizagem do que os estudantes deveriam saber, como é que depois, em sala de aula, como devo fazer, que experiências é que eles têm, o que pensas que se faz aqui na instituição?

Acho que se faz muito pouco. Volto a dizer, o que conheço dos mestrados é pouco, não tenho tido neles participação direta (e as razões para tal não interessam para agora). Mas reconheço que a opção não é só uma opção de escola. Enquanto nós tivemos uma grande liberdade para construirmos currículos, numa 1ª fase, nos cursos do Pré e do Pri, tanto no bacharelato como na licenciatura e nos CESE. Hoje, isso já não acontece com os mestrados.

Nem com a licenciatura...

Exatamente. O ME condicionou muito os planos de estudo das Escolas. O ME fez as suas opções. Por exemplo, quando “desenterrou” a História e Geografia de Portugal”, diz-se que se vai dar certos conteúdos e não outros. Houve aqui um retorno a conteúdos muito concretos das disciplinas clássicas e as matérias da multiculturalidade não se inscrevem numa disciplina clássica, tradicional.

Mas conseguiste na licenciatura e também tinhas esse corpete, x créditos para língua, x créditos para aquilo, conseguiste-o dentro de campos de determinadas áreas, conseguiste introduzir UC (s) que trabalham essa temática.

Sim apesar de tudo, mas se queres que te diga, não muitas. Mas então no mestrado o campo de manobra ainda é mais reduzido.

Mas tens escolas que o fizeram!

Acredito que sim, ainda bem, fico satisfeito.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Portanto parece-me não há aqui, neste momento, na escola, uma abertura, uma apetência para...

Não te sei responder. Precisava de outro tipo de análise, mais profunda, que não sei muito bem como fazer, sem entrar por caminhos especulativos. Quando vim para a ESE de Setúbal coordenar o então núcleo de Meio Físico e Social, escrevi sobre o que deveriam ser as Ciências Sociais numa ESE. A ideia, e no essencial não a mudei muito, é que a interdisciplinaridade se faz com pessoas de áreas disciplinares diferentes e não com gente da mesma família disciplinar senão não há interdisciplinaridade. Dizer que sociólogos e psicólogos conseguem tocar todas as Ciências Sociais, a mim, faz-me espécie. Não vejo aqui economistas, não vejo ninguém da Ciência Política. Sempre me bati por um departamento que tinha pessoas com essas formações, e que era no cruzar dessas formações que as ciências sociais emergiam. Em Portugal nunca se conseguiu fazer isto. A experiência dos Estudos Sociais do 5º ano de escolaridade, foi uma experiência muito curiosa, ainda que limitada no tempo, e condenada ao fracasso porque, de facto, os professores de História deram cabo daquilo, o que eles queriam era dar História, ponto final. E, não há Ciências Sociais em Portugal, na formação básica o que há é História e Geografia. E com este retorno a formação de professores teve de adequar-se a isso. Se o ME opta pela História de Geografia de Portugal, a formação de professores foi obrigada a fazer essa mesma opção.

No nosso departamento, tínhamos professores de Economia, Geografia, História, Sociologia, Antropologia, só não tínhamos ninguém de Ciência Política, no clássico leque das sete Ciências Sociais clássicas. Ora, não há formação de Ciências Sociais a partir do 1º ciclo; aí, como não há disciplinas, há o Estudo do Meio (anteriormente designado de Meio Físico e Social), e mais são as Ciências Sociais que se têm de se cruzar com as Ciências Físico Naturais. Quando se reduz tudo isto, no 2º ciclo, a História e Geografia de Portugal é um empobrecimento enorme. Mas aí parece que não há volta a dar. Esta é a nossa tradição, nós não temos uma tradição americana, que eu muito aprecio, que é o Social Studies ao longo de todo percurso escolar (K-12). Uma vez mais História, outra vez mais Geografia, outra vez mais Antropologia, mas é sempre Social Studies, é o estudo do social, a tal Social Education, que nós aqui, de facto, não conseguimos erigir; eu julgava que as ESE(s) faziam esse percurso, mas não, foi um falhanço completo.

Nas pesquisas que tenho feito nomeadamente em relação aos Estados Unidos sobre a formação inicial de professores para a diversidade cultural, o que está perspectivado, o que defendem e as várias experiências que têm em várias universidades, é que o início da formação começa com os estudantes a irem para o terreno, para uma determinada

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

comunidade, que vão estudar. Uma comunidade que seja o mais diferente possível da comunidade de origem dos estudantes, ...

Exatamente.

... para terem contacto, serem incluídos numa cultura completamente diferente, e para se questionarem como é que funcionariam, enquanto profissional, numa comunidade destas. Muitas universidades têm este tipo de experiência e com o avançar da formação, há todo um conjunto de metodologias direcionadas para o trabalho, em sala de aula, em contextos multiculturais.

Pois, quando há pouco nós dissemos que, no princípio, nos demos ao luxo de ser pioneiros nestas áreas, hoje ninguém se pode dar ao luxo de ser pioneiro em nada, porque hoje é a formatação para todas as escolas. Nós estamos muito perto do que foram os magistérios primários onde havia um currículo igual para todas essas escolas. O campo para estas temáticas está muito reduzido.

A temática da multiculturalidade/ interculturalidade não é uma área disciplinar, é uma área de cruzamento das ciências sociais. Quando tu tornas isto disciplinar, quer dizer que estás a deixar pouco campo para estas áreas florescerem. Este retrocesso, eu não digo que é um problema da escola, não estou a dizer isso, é um problema geral, e se há escolas que conseguem ser mais hábeis nisso, ótimo, eu tiro-lhes o chapéu, nós, aqui, não o conseguimos.

Sim, mais hábeis em termos de unidades curriculares para..., agora em termos de fornecer aos estudantes ferramentas que lhes possibilitem o trabalho nestes contextos multiculturais, não. Podemos ver em duas dimensões, como já dissemos, o trabalho em contextos multiculturais, concretamente em sala de aula, ou podemos ver, que é a perspetiva que eu considero mais correta, apesar de a outra ser uma dimensão que tem de ser trabalhada, que é como que uma sociedade que é multicultural se perspetiva, neste campo. Há estas duas dimensões, eles, enquanto futuros professores, poderão vir a trabalhar em contextos multiculturais e em contextos em que a dimensão ou a perspetiva intercultural tem que estar presente, mas que a sala de aula não é representativa da multiculturalidade social, apesar de isso ser um pouco mais difícil, neste momento!

Essa foi sempre uma luta que eu tive, na altura em que discutia com os nossos colegas ligados ao ministério ou a instituições, porque eles achavam que os projetos multiculturais eram só para escolas multiculturais. E dizia-lhes precisamente o contrário, é precisamente nas outras escolas, nas monoculturais que ela faz mais falta, porque aí é que eles não têm experiência nenhuma de diversidade, não sabem o que é ter um cigano

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

ao lado deles, não sabem o que é o crioulo, nunca o ouviram na vida. Não fazem a mínima ideia do que é ser imigrante. Ora, é nessas escolas que mais se faz sentir a educação multicultural, não é? Nós aprendemos muito fora da sala de aula, aprendemos muito com o convívio com os outros alunos. Hoje, estou a fazer esse tipo de análise para as populações do ensino superior, e reconheço que há um grande empobrecimento, a tese que eu tenho vindo a defender (e a escrever), de há uns tempos a esta parte: a minha experiência universitária, por exemplo, era muito mais multicultural que as experiências universitárias, de grande parte dos estudantes de hoje. Porquê? Porque as escolas, hoje, são verdadeiramente nichos de homogeneidade, que é, a cada escola superior o seu grupo social. Os do politécnico são os pobrezinhos, depois há uns mais ricos, vão para a universidade e os com dinheiro vão para a Universidade Católica. E, como a rede de ensino superior está pulverizada por todo o país, as escolas, hoje, são pouco diversas em termos populacionais. Ora, a nossa experiência, de 3 universidades no país (Lisboa, Porto e Coimbra), fazia com que, mais que não fosse, tinha que se encontrar gente de todo o lado. Hoje, um alentejano só conhece alentejanos, porque estão todos ou na ESE de Beja ou na Universidade de Évora. E só lá estão alentejanos, os que vão de fora são pouquíssimos, e no contexto português isto é um empobrecimento enorme.

Podes entrar, aí, com outra dimensão, os estudantes estrangeiros, reportemo-nos aqui à nossa escola, tens estudantes estrangeiros, os estudantes Erasmus, e não há articulação, nem integração nenhuma, nem relação com os colegas, nem com os professores.

Exato. Isso são "flores". Isso é um exotismo! Dizer que o Erasmus introduz grandes mudanças na vida da escola, não é significativo. Ainda temos muito que caminhar nesse campo. Primeiro, são poucos estudantes que vêm, depois a forma como eles cá estão, não conseguimos pô-los nas aulas a tempo inteiro, a partilhar as suas experiências de vida de uma forma mais intensa, numa permuta forte. É tudo muito superficial, eles vêm cá a apanhar sol, passam pelas aulas e pouco mais. Há exceções!

Mas, a culpa também... não os podemos culpar só a eles. Nós, também, não estamos preparados para os receber.

Nós não estamos preparados para os receber. As nossas escolas de ensino superior, nesse aspeto, não são de diversidade. Ao contrário das do ensino básico e secundário do nosso distrito.

Nós estamos a formá-los para essas escolas.

Exato, aqui no distrito não há hipóteses, quem for trabalhar para estas escolas, vai ter de se confrontar com contextos multiculturais. Portanto, eles têm de saber lidar com essas

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

questões, pois vão confrontar-se com isso. Eu estou mais preocupado com as escolas em que são todos iguais, os colégios privados. Vou dar-te um exemplo, o colégio em que andou a minha filha mais nova. Aquilo é um colégio monocultural típico! Com aqueles estudantes é que eu me preocupo, porque não têm experiência absolutamente nenhuma nestas áreas, não têm um único colega negro na escola, cigano, nem pensar, pobre, nem pensar, estrangeiro, idem, não é? Porque os estrangeiros estão na escola alemã, no liceu francês, na escola americana... Essas crianças têm tudo menos experiências multiculturais. Ou estão num colégio religioso católico e para eles a diversidade religiosa não existe. Ao contrário daqueles que acham que a educação multicultural nasce só pelo contexto em que está inserida, eu, aí, tenho uma posição diferente. As pessoas aprendem sempre com a vida, mesmo que não os tenham ensinado na escola, aprendem na rua, na interação social. Agora aqueles que toda a vida estudam e trabalham só com aqueles que lhe são iguais, vivem num condomínio privado, frequentam uma escola em que os colegas e professores são "WHASP", andam em transporte privado, não sei qual a experiência dessa gente nestes domínios da diversidade étnico-cultural. E, muita dessa gente, é que vai depois ocupar os lugares de chefia no aparelho de estado. E como é que se pode ser diversificado em tudo se a formação deles foi o mais homogêneo e monolítico que imaginar se possa!

Voltando à formação inicial de professores e à formação de professores para o 1º ciclo, consideras que esta componente de metodologias para o trabalho concreto quando tens crianças, numa sala de aula, cuja diversidade (linguística, cultural) é enorme, a formação de professores também os deveria preparar nesse campo.

Sim, mas aí, eu acho não se avançou muito. Houve ganhos apenas no campo da sensibilização, da abertura, ...

Ainda estamos nessa fase?

Sim, da retórica, do integrar, do ser tolerante, do não ser excludente...

Mas, isso do ser tolerante, também, é uma faca de dois gumes!

Exatamente. Ok, a gente inclui, não exclui, mas não trabalha isso com profundidade. E as experiências que houve, umas melhores outras piores, as dos TEIP, por exemplo, ou a dos Currículos Alternativos tiveram objetivos muito desagradáveis, porque se achava que para esses alunos bastava um currículo de segunda linha, conteúdos mais ligeiros, isso não foi muito simpático.

E já reparaste que vão muito pelas questões dos eventos, dos festejos?

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Exato, é a celebração do exótico! Isso institucionalizou-se: as escolas comemoram a semana x, para a cultura y, ou seja, têm visibilidade curricular nalguns dias do ano. E em alguns manuais. Duvido que os professores trabalhem com eles assuntos mais profundos, e tenham em conta como se comporta numa sala de aula uma criança que chegou agora de Macau, diferentemente de uma criança cigana ou de uma criança cabo-verdiana nascida em Portugal. Eles têm formas muito diferentes de comportamento e de aprendizagem. Eu acho que nisso estamos muito longe de saber quais são as formas e os estilos de aprendizagem que estão associados à matriz cultural que cada um traz.

Sim, as marcas culturais. Lembro-me de ter lido um texto, quando foi do meu mestrado, que dou muitas vezes como exemplo aos estudantes. Duas miúdas indianas, ótimas alunas, mas no item de participação tinham sempre resultados negativos. No final do ano os professores comunicaram estes resultados aos pais, sem sequer lhes perguntarem o porquê. Os pais ficaram muito impressionados, porque na casta a que pertenciam, o maior respeito que se poderia demonstrar para com um adulto, era só se lhe dirigir depois de se ter sido interpelado. As miúdas estavam, pois, a ser penalizadas, estando a cumprir o que, na sua cultura, era o indicativo de maior respeito para com um adulto. *A comunidade indiana, em Portugal, sofre, muitas vezes, situações dessas, porque eles de facto têm sempre ótimos resultados académicos. Mas depois, nas folhas de avaliação lá vêm as recomendações, deve participar mais, participa pouco. De facto o registo não pode ser esse, o aluno participa se o adulto o interpela. Nós, por aqui, falamos mesmo sem nos darem a palavra... (RISOS)*

... qualquer um de nós!(RISOS)

Exatamente! (RISOS)

Agora falaste numa coisa que me fez lembrar outra, as fichas de caracterização dos estudantes, em que os portugueses são os lusos. Esta designação continua a ser a mesma, surgiu com o Secretariado Coordenador e nunca foi alterada!

Pelo contrário, cristalizou, aí está o lado negativo. Essa foi uma das primeiras discussões que tivemos com eles. Tivemos grandes debates com aquela equipa para que isso fosse alterado, mas não conseguimos de facto. Quando uma estrutura central do ministério cria uma tipologia mais facilmente ela cria raízes. Aquela tipologia criada pelo Entreculturas, no essencial, mantém-se. Na altura, criticámo-los porque aquilo, de facto, era uma misturada, nuns casos era a origem nacional, para eles, angolano era um todo, independentemente das várias etnias existentes naquele país.

Africanos, como todos eram designados.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Africanos, ainda pior. Havia os africanos, asiáticos. Para eles os ciganos eram os únicos étnicos, não era? Depois, havia os macaenses, que tinham sempre ótimos resultados académicos, pois estatisticamente era um grupo pequeníssimo e não era tratado de acordo com essa reduzida dimensão. Houve ali algumas falhas que, infelizmente se mantiveram. Ao fim de estes anos todos não há grandes avanços no que diz respeito à linguagem, continuamos muito colados ao senso comum. Continuamos a dizer que são os lusos, os angolanos, os cabo-verdianos e os macaenses, não é?

Gostava, também, de saber qual o conhecimento que tens sobre a abordagem a esta temática no ensino não superior, focando o 1º ciclo nomeadamente em termos de currículo, de manuais, das escolas, da tutela, de projetos, ...

Isso é um mundo! Curiosamente, em Portugal, a tutela foi muito importante, no período de Roberto Carneiro, fomos pioneiros, não é verdade? O Ministério da Educação ao criar o SCOPREM (Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural), foi muito importante porque, na altura, a ambição era coordenar os projetos que já existiam, ou seja as escolas naturalmente por necessidades da própria diversidade da população criaram abordagens ao multicultural, e portanto o Roberto Carneiro achava que aquela estrutura do ministério coordenaria esses projetos. Acho que nunca fez isso, o que fez foi criar o seu próprio projeto, criou uma coisa chamada PEDI (Projeto de Educação Intercultural), e que começou por ser de 2 anos, na 1ª fase, para depois ser alargado. E isso foi muito importante porque foi um projeto de âmbito nacional.

Sim, selecionaram escolas, as chamadas escolas prioritárias.

E criou muitos materiais pedagógicos. Nós, em 2001, fizemos até recensões de algumas dessas obras. Fui, na altura, convidado para a apresentação comentada de publicações deles, aqui em Setúbal e em Lisboa também. Isso foi importante porque os professores passaram a ter materiais vindos do próprio Ministério, não é? Não se pode acusar o Ministério de que não esteve sensível a isso.

Houve materiais e houve tradução de várias obras.

Exatamente. O que ficou daquele secretariado enquanto esteve ligado ao ME, porque depois passou para a Presidência do Conselho de Ministros, e mais tarde para o Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (hoje ACIDI), e a partir de aí foi-se afastando da educação. Mas, nessa 1ª fase, teve uma atividade editorial muito interessante, não só pelas traduções, como pela vinda de pessoas estrangeiras (na altura conseguiram trazer cá o James Banks, um dos nomes que eu lhes tinha sugerido). Fiz

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

leituras críticas em relação a esse período, já escrevi sobre isso. Mas no essencial, e olhando para trás, foi um período muito razoável, com incorporação desta problemática nos planos curriculares.

Houve aquelas publicações coordenadas pelo Carlos Cardoso, em 98. Foram 3 publicações, uma por ciclo, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo. Fiz parte, como sabes, da do 1º ciclo.

Sim! O Carlos Cardoso, "A Gestão Intercultural do Currículo" que, na altura, era uma tentativa, mesmo com aqueles programas tão limitados, de haver um olhar do intercultural nas diferentes áreas disciplinares, nalguns casos, convenhamos, um bocado forçado, mas o exercício foi interessante, não foi?

Eu, também, estou de acordo contigo. Em alguns casos foi forçado.

Sim, lembro-me de fazer esse comentário no lançamento do livro referente ao 2º e 3º ciclos, em 2001 na Gare Marítima do Conde de Óbidos, por exemplo na área das Ciências da Natureza.

Foi muito interessante, apesar de tudo acho que o balanço é positivo. Mas, a multiculturalidade nas escolas ia para além das iniciativas do próprio ministério. Houve muitos projetos que se fizeram independentemente do ministério. E, depois, quando isto começou a ter acolhimento nos estudos académicos, quando começou a haver mestrados e doutoramentos, ganhou uma outra dimensão com a multiplicidade de trabalhos científicos.

Doutoramentos só muito mais tarde. Lembro-me que o primeiro em Portugal foi o do C..., e teve de ir para Inglaterra.

Exatamente. Mas, começou a haver gente a trabalhar nessa área, e isso foi interessante. Agora, não sei muito bem em que ponto é que nós estamos, se queres que te diga. O currículo nacional incorporou isto de uma forma explícita. Assumi finalmente a designação da interculturalidade, não é? Hoje é tudo intercultural. Não sei, discutível, mas pronto.

E têm sido tomadas algumas medidas, designadamente centradas muito no português enquanto língua não materna. Têm sido tomadas bastantes medidas em relação a isso.

Sim, essa foi das áreas, talvez para o bem e para o mal, que esteve sempre no centro das preocupações. Temos tido dificuldade em lidar com a questão da diversidade linguística. O nosso projeto da Quinta da Princesa achava que os alunos podiam aprender em duas línguas, nunca tal aconteceu.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Sim, mas sabes que houve um projeto, agora, do ILTEC com uma turma bilingue, português-cabo-verdiano.

Sim, ao fim de quase 20 anos.

Sim, acabou há pouquíssimo tempo.

Sim, ao fim de 20 anos já se pode dizer que nas nossas escolas há diversidade linguística. Os estudantes estão lá e eles criam essa diversidade linguística. Mas em termos do bilinguismo, não há propriamente trabalho de aprendizagem das matérias curriculares em dois registos porque falta aí um domínio fundamental que são os professores, não é? Os estudantes são cada vez mais multiculturais, os professores não são! Os professores continuam a ser brancos, classe média, católicos, etc. Acho que não há diversidade do corpo docente.

E em relação aos manuais?

Tu sabes, eu tenho coordenado a equipa que aqui tem feito a avaliação, nestes últimos 3 anos, dos manuais do 1º ciclo do Estudo do Meio.

No Estudo do Meio, e a mudança é muito significativa. Esta é uma das áreas em que somos muito assertivos. As 4 editoras com quem trabalhamos procederam a muitas mudanças. Lembro-me de quando trabalhei contigo a análise dos manuais escolares, numa disciplina que tínhamos em comum...

O Seminário de Apoio às Áreas Científicas.

Exatamente, e quando comparo com os manuais que nós hoje aqui avaliamos, as mudanças já são muito significativas!

Aconteceu-me, precisamente, o mesmo, porque, também, faço parte...

Do Português.

Sim, do Português. Pela 1ª vez gostei de um manual escolar, imagens reais, imagens que mostram a diversidade dentro da sala de aula, na sociedade. Pela 1ª vez encontrei um manual,... mas só este ano letivo.

Pois, eu tenho uma visão muito positiva deste processo. Pessoalmente gosto muito deste processo de avaliação dos manuais. Acho-o muito interessante! Juro-te que acho mesmo muito interessante. E, a nossa equipa de Estudo do Meio, é uma equipa muito interessante, trabalha muito bem, e somos muito críticos nesta dimensão. E, temos a certeza que os manuais espelham um pouco das nossas opções, e, nas conversas que vamos tendo com os editores, eles acabam muitas vezes por aceitar e acatar muitas das nossas sugestões. Portanto nós sentimos que, o manual é feito, naturalmente pela

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

editora e pelos autores, inquestionável, mas o produto final não tem nada a ver com o produto que nos chega no arranque do processo. E esse plus (RISOS) multicultural que tem, não tenho a menor dúvida que nos cabe, em parte, a nós. Tanto eu como a A... somos muito virados para essa dimensão.

Também sinto isso em relação aos manuais de Língua Portuguesa, tenho essa experiência com uma editora específica, isso não aconteceu com a outra editora, em que realmente tanto com a editora como com os autores, estas questões já estavam implícitas, foi só explicitá-las. As pessoas já estavam sensibilizadas.

Eu não tenho dados para além dessas 4 editoras. Só sei da nossa experiência empírica que aqui tivemos durante estes anos. Não tenho ideia de qual é o "estado da arte" a nível nacional.

Voltando à formação inicial de professores, gostava de perceber como é que conseguiste ou como é que se conseguiu, aqui na escola, que esta temática passasse para os planos de estudo, quando nós sabemos que há um conjunto de pessoas que a não consideram relevante, e como tu dizes a consideram: um nicho.

Quer dizer, isto começou ainda no Núcleo de Meio Físico e Social e depois teve continuidade no CMD. E foi para além de mim. As pessoas que lá estavam tiveram de trabalhar estas temáticas, pois se davam aquelas disciplinas, tinham que trabalhar isso, mesmo que não tivessem uma grande apetência para tal tiveram de fazer essas abordagens. Era um imperativo dos programas. O C..., o F... não eram propriamente desta área, e hoje trabalham-na com algum à vontade. Tiveram de fazer isso, fazia parte da nossa agenda, era inquestionável a sua abordagem letiva.

O antigo núcleo/departamento das Ciências da Educação acabou, por sua vez, por ter docentes que faziam abordagens psicológicas ou sociológicas, ligadas às questões das identidades. Os psicólogos pegaram muito nisso, outros trabalhavam mais os contextos escolares, a escola enquanto instituição de diversidade. Portanto a temática foi ganhando terreno. Essas pessoas apareceram quando isso era um modismo pedagógico, quando era de bom tom falar do assunto, não é? E, às tantas, já não tens de desocultar nada, não tens de fazer seminários, não tens de fazer publicações, porque a sociedade já fala disso, por dá cá aquela palha. Portanto aqui, também, por arrasto foi-se "ensinando". E foi, nessa altura, que eu comecei a desinvestir, ou seja, aquilo já estava tão lançado que andava por si. Mas, apesar disso, foram sempre áreas que não tiveram uma componente curricular muito forte. O que continuamos a fazer é sensibilização. As pessoas têm atitudes de abertura, não são racistas explicitamente. Mas, se perguntares, se nós testamos com eles como é que se fazem as aprendizagens dos alunos em relação a estas

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

matérias e como as ensinam, eu, aí, tenho as maiores dúvidas, podes crer. Ou seja, eles pegam nos manuais, e conseguem dizer este não traz crianças com outro aspeto físico, nunca nos falam de outros continentes, nunca nos falam de outras gentes, sim eles essa leitura (básica) fazem-na. E o que é que você faz? Como é que você ensina? Fez-se isso quando nos CESE (s) porque eram professores em exercício, e muitos dos trabalhos de avaliação eram coisas concretas que eles faziam nas escolas. Já eram professores, e aí traziam algumas unidades curriculares viradas para estas áreas, alguns materiais. Demos um grande ênfase à produção de materiais pedagógicos. Eles faziam um material pedagógico, para a educação multicultural. E houve coisas muito interessantes, eram pessoas já com larga experiência.

Mas, quanto aos nossos estudantes de formação inicial, eu tenho muitas dúvidas se se foi além do que fizemos naquele nosso Seminário, de 4º ano.

Do curso de Licenciatura em Professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Foi muito especial, eram já quatro anos de formação, muito diferente da experiência que hoje temos. Acho que, nesse aspeto, se regrediu. Mas falta-me uma visão mais ampla para dizer isto com maior certeza!

Eu penso como tu. Tem-me acontecido bastante, colegas nossos, quando pego num manual, simplesmente a folheá-lo, o que ouço é: lá estás tu a ver se há pretos no manual.

Tu sabes, nós fizemos aqui os manuais para a Guiné, e uma das coisas que tentámos, e isso eu aprendi contigo também, tens-me vindo a ensinar algumas coisas ao longo da vida (RISOS). Lembraste quando fiz o CESE em Formação Pessoal e Social e te pedi para analisar um manual escolar?

Exatamente.

Uma das coisas que me disseste foi que havia poucas imagens reais. Fez-me totalmente sentido. Algumas questões em que tivemos muito cuidado, independentemente de não termos as tais imagens reais, eram as ilustrações, a representação do contexto, era a Guiné.

Exatamente.

Os traços serem reconhecidos enquanto crianças guineenses, mas não terem só os traços de reconhecimento das crianças guineenses, lembro-me de nós, quando falo em nós, sou eu e a L..., estarmos com um ilustrador, porque as primeiras ilustrações foram feitas por mim, portanto podes imaginar como aquilo era, uma coisa espetacular! (RISOS)

Os manuais foram feitos em fascículos, e como disse, inicialmente as ilustrações foram feitas por mim. Depois, conseguimos um ilustrador guineense, um artista plástico. Então,

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

dávamos indicações, por exemplo, aqui gostaríamos que estivesse representado, imaginemos, uma aula de Educação Física, ou crianças a jogar à macaca, e ele punha só rapazes ou raparigas. Nós contávamos quantos rapazes havia, quantas raparigas... e dizíamos-lhe, então agora tem de mudar, este passa a ser rapaz, este passa a ser rapariga (RISOS), porque a imagem tem imensa força.

Evidentemente.

É como o papel da mulher e o papel do homem, todas essas... aliás se formos ver o que está escrito sobre os manuais escolares de antes do 25 de Abril, arrepiamo-nos.

Esse aspeto mudou bastante. Na avaliação dos manuais, muitos dos nossos comentários ainda vão nesse sentido, nós alertamo-los muito e eles vão mudando um pouco, aceitando, em parte, o nosso feedback. Mas mesmo depois desse alerta, alguns ainda resistem. Em especial, na questão da linguagem; parece ser a mais difícil de mudar, não aceitam o masculino e o feminino em simultâneo – professor(a). Escusam-se com a dificuldade de leitura. Mas nas questões da igualdade de género e da diversidade cultural, as ilustrações, por exemplo, estão muito melhores.

E nos papéis sociais da mulher e do homem.

Sim, sim!

E, agora, diz-me qual o teu grau de satisfação face ao trabalho que desenvolveste, neste âmbito, aqui na instituição.

Gostei, gostei muito. Foi uma experiência muito gratificante, marcou-me muito como pessoa, como profissional! Foi durante muito tempo "a minha área de trabalho", fiquei muito associado a isso. Ainda hoje, há muito gente que me identifica como "o das multiculturalidades", ainda que eu esteja num processo de afastamento, ou antes, de distanciamento, mais de leitura crítica. Foi uma experiência interessante que a autonomia que a escola proporcionava para fazer coisas desse género, não sei se hoje se conseguiria fazer isso. A experiência dos projetos, o criar o centro, o boletim... foi uma pena ter acabado! Aí está um bom exemplo da falta de compreensão institucional, não é? Nunca tivemos nenhuma publicação apoiada pela FCT, essa foi a única! E desbaratámo-la... fez-me impressão, e a muita gente de outras escolas. Aquilo não era uma publicação académica, essa era a diferença, por exemplo, da equipa do S. Stoer e Luiza Cortesão, eles faziam trabalhos vincadamente académicos (ainda que de investigação-ação). Tinham os mestrados, os doutoramentos, e, por isso, faziam trabalhos de outra índole. Nós fazíamos aquilo que eles, de facto, não faziam que era dar ideias, dar materiais aos professores dizendo aqui têm coisas para trabalhar a diversidade.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A nossa a publicação, e não conheci outra igual, foi uma experiência muito gratificante. E como eu gosto muito da atividade editorial, foi disso que mais gostei. Depois foi o livro, um dos primeiros que se publicou, em Portugal, sobre a temática. Na altura teve muito impacto, esgotou rapidamente.

Estás a falar da...

Da "Multiculturalidade & Educação", aquilo esgotou em três tempos! Depois o editor pediu-me para fazer um segundo. Escrevi mais uns textos, mas já não havia apetência, desliguei! Foi uma área que me deu muito gosto fazer. Muito gosto mesmo!

Se me perguntares o que mais gostei de fazer aqui na escola, se calhar foi isso... (RISOS) ... as coisas ligadas a essa área. Mais do que presidir ao Conselho Diretivo, de certeza absoluta!

Agora, para finalizar, gostava de te perguntar se conheces, em termos dos nossos ex-estudantes, algum caso em que tenham desenvolvido projetos nesta temática, na sala de aula, nas escolas.

Sim, sim! Olha, por exemplo, uma editora pediu-nos para lhes indicarmos possíveis autores de manuais do 1º ciclo (Estudo do Meio). Indicámos ex-estudantes e dei comigo a pensar, as duas pessoas que estou a indicar são ex-estudantes do 1º curso do PRI. Engraçado não é?

Eu até imagino quem sejam! (RISOS)

Sim, era de calcular, não tivemos assim tantos! (RISOS)

Mas porque é que foram aqueles? A seguir ao bacharelato vieram frequentar o primeiro CESE, voltaram, portanto, a ser nossos estudantes. E, depois quando foram fazer o mestrado acabaram por nos vir pedir apoio, por exemplo, na construção de instrumentos de recolha de dados para a tese, etc.

Outro que tinha trabalhado aqui connosco as propostas de Kieran Egan, voltei mais tarde a contactá-lo para vir dar essa matéria numa das aulas do Pri. Esses foram estudantes que mantiveram alguma ligação connosco. Eram excelentes estudantes, e são excelentes profissionais, fizeram os seus CESE (s), os seus mestrados e sei que muitos deles levaram este "bichinho" do multicultural. Nós, infelizmente, não os acompanhamos muito, depois do curso concluído. Algumas vezes, pessoas que entraram pelos maiores de 23, e que trabalham como auxiliares de ação educativa, dizem-nos que ex-estudantes nossos estão nas suas escolas. E as referências que nos trazem é sobre as áreas de Educação Multicultural. Como sabes, aqui na ESE, nem todos os estudantes eram obrigados a fazer trabalhos nessa temática, não é? Defendemos sempre a lógica de que os estudantes escolheriam os temas de que gostassem de trabalhar, não era? Os que

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

optaram por fazer trabalhos sobre educação multicultural, e se gostaram. Estou convencido que muitos deles continuaram a aprofundar o tema no seu percurso profissional. Isto pelo que conheço, uns diretamente, outros por via indireta. Há outro dado que tenho, muita gente escrevia-me a pedir textos, referências, apoio para trabalhos académicos/teses, em especial quando iam para mestrados; muitas pessoas nem sequer foram nossos estudantes, mas conheciam o que íamos fazendo/escrevendo. Para além da experiência que tive aqui em Setúbal e que foi sistemática, regular e continuada, colaborei de forma mais pontual no ISCTE (1996, 2003-04), na Universidade Nova (FCT, 1992 e 1994; FCSH, 2000), no ISPA (1997, 2002), no ISSS (2000) na Universidade Lusófona (2000), na Universidade Independente (2001), e mais recentemente na ESE de Lisboa (2012), foram os sítios onde formalmente dei aulas (licenciatura e mestrado) sobre educação multicultural.

Lembro-me quando entrei no mestrado, acho que na primeira, senão foi na primeira foi na segunda disciplina que tive foi com o Roberto Carneiro, e na primeira aula, aquela praxe de nos apresentarmos e eu, muito rápida, porque detesto estas coisas, digo logo o nome, escola e acabou... e o Roberto Carneiro olhou para mim e disse: ESE de Setúbal? Então está bem, tem lá o L... a trabalhar esta temática. Eras um nome reconhecido, enquanto pessoa que trabalhava estas temáticas, isto em 1996/97. Conhecia o teu trabalho.

A relação de trabalho com o Roberto Carneiro não é nenhuma, exceto por esta via. Ele estava, na altura, no Ministério e criou o SCOPREM. Pediu-me, algumas vezes, para lá ir. Quando foi criada a APEDI (Associação de Professores para a Educação Intercultural), fui convidado a integrar a respetiva Comissão Pedagógica, isto em 1993. Ele quando me chamava não era pelos meus lindos olhos, nem por afinidades político-partidárias, nem de amizade sequer, não me conhecia de lado nenhum. O convite surgiu pelo trabalho que estava a realizar aqui na escola. A minha participação, naquele grupo, foi sempre um pouco estranha... (RISOS) porque eles eram todos muito parecidos (parte deles tinha estado no Governo). De facto, eles formavam um grupo, havia ali uma componente religiosa, católica, a que o Roberto Carneiro, apesar da sua abertura e diversidade, deu cobertura. Não é por acaso que escolheu o padre Feitor Pinto para presidir ao Entreculturas, um importante sacerdote na estrutura da igreja e depois quando ele saiu, outro o substitui (escrevi isso no livro M&E e ele reagiu com alguma ironia, diga-se). A questão religiosa era uma das divergências que tinha com ele, naturalmente. Tentei ajudar a construir ali alguma racionalidade em torno das problemáticas multiculturais, ainda que, desde princípio, me sentisse um pouco incomodado. Por exemplo, estive durante muito tempo na comissão pedagógica da APEDI, acompanhei-os durante muito

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

tempo (cheguei a ser consultor de formação, entre 1998-2002); foi aí que conheci o nosso colega P.... Até que me decidi, tenho de acabar com isto, tenho de me ir embora, já não me revejo aqui. Eles, de facto, eram a corrente mais soft da Educação Multicultural.

Para a tolerância!

Exatamente! E, portanto, as minhas perspetivas que eram mais de questionar a estrutura social, as hierarquias, as conflitualidades, numa lógica do anti-racial, ou seja, a versão hard, e eles isso não acham tão interessante. Eles representavam a versão católica (e acho que é comum a todas as religiões) do soft multicultural (tolerância, respeito, ...).

És mais pela pedagogia crítica e multicultural.

Exatamente! Eu sou desconstrutivista, para não dizer que sou anarquista intelectual (RISOS). Não me revejo em cook books, do como fazer, das dicas, do didatismo, não é? Não faz parte do meu estilo e, por outro lado, estou nos processos sempre com sentido crítico. Sou muito crítico em relação a mim próprio e, portanto, tenho alguma dificuldade em estar, nestes grupos, em que eles são todos muito parecidos, muito semelhantes, muito virados para a ação. Sou mais da reflexão. Mais, muitos deles estiveram no aparelho de estado, onde exerceram uma influência muito grande, tiveram um poder forte, e fizeram coisas interessantes, de certeza, não tenho a menor dúvida. Quando saíram (pós-Cavaco Silva), ficaram muito aborrecidos, mesmo ressabiados. Aquilo fez-me muita impressão. Aquilo para mim era algo desconfortável porque a minha relação com o aparelho de estado foi sempre muito distante, muito fria, nunca lá estive, nem quero estar, e creio que nunca lá hei de ir. Eu tinha uma relação mais intelectual, mais académica, mais distanciada. Por outro lado, eles trabalharam com grupos diversos (eram mais políticos). Tinham uma componente demasiado política para a Educação Multicultural. Eu penso que a política faz clivagens, a política divide, não une. A minha visão (e reconheço o meu corporativismo) é que a Educação Multicultural deve unir. As abordagens multiculturais que defendo são mais de convergência e portanto menos ideológicas. Quando introduzes o questionamento político, corres o risco de abrir frechas, dividir. Sempre afastei o uso do "multiculturalismo" optando antes pela "multiculturalidade". Eu não queria ver a Educação Multicultural associada à componente ideológica porque essa é muito difícil de trabalhar.

É difícil mas é uma componente.

Não tenho a menor dúvida! Mas nós não incluímos no sentido holístico da Educação Multicultural a diversidade política. Entra lá a religiosa que já é extremamente

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

complicada. Acho que em termos jurídicos, se avançou em Portugal para a diversidade religiosa, impensável há uns tempos. Mas, reconhecemos que pouco se faz nesse campo. As escolas continuam a ser predominantemente católicas, as práticas são católicas, por exemplo, nos manuais escolares é aí que temos mais dificuldade...

Já tiraram o crucifixo em grande parte das escolas!

Exatamente! As dificuldades que temos nos manuais é sempre nessa componente. Por exemplo, os monumentos que escolhem são sempre as igrejas católicas, as festividades são as católicas (Natal, Páscoa). Os editores mostram muita dificuldade em alterar.

Agora lembrei-me de outra questão tua. Quando nós trabalhámos no Seminário de Apoio às Áreas Científicas, uma coisa que me disseste e penso teres toda a razão, foi: então é o i de igreja porque é que não é o m de mesquita?

Exatamente. E as editoras têm alguma dificuldade em entender isso e escudam-se sempre na matriz católica «da grande maioria dos portugueses». É muito difícil fazer esse diálogo com elas.

Mais uma vez, obrigada.

INQUIRIDA F.2 - Professora adjunta da Escola Superior de Educação de Setúbal ¹¹¹

Antes de iniciarmos quero, desde já, agradecer-te por me concederes esta entrevista.
Não é para agradecer, sabes que podes sempre contar comigo.

A começar, podes referir as tuas habilitações académicas e a área científica de cada uma.
Licenciatura em Filologia Românica e Mestrado em Relações Interculturais.

A tua formação inicial teve influência para a apetência, nomeadamente o mestrado, para a temática da diversidade cultural?

Não, quando fui fazer o mestrado em relações interculturais foi porque uma das dimensões era Educação e Desenvolvimento. Fui fazer o mestrado nessa perspetiva. Depois o meu interesse pelas relações interculturais nasceu mais da prática do terreno, do trabalho, das alterações que a sociedade portuguesa foi sofrendo. Quando eu fui fazer o mestrado em 1992 o que me motivou foram as questões da educação e do desenvolvimento, na área da cooperação.

Quais os cargos que desempenhaste e o tempo de serviço na instituição, na ESE de Setúbal?

Além de professora, de ter coordenado alguns projetos, o número de cargos que desempenhei foi muito reduzido. Fui, durante 1 ano vice presidente do Conselho Científico, foi um mandato que não foi até ao fim, não por minha decisão, mas foi assim. Depois fui coordenadora de departamento numa fase já de final de carreira, não sei quantos anos fui, já não me lembro 3, 4.

Portanto todo o tempo de serviço no Ensino Superior foi sempre no Politécnico de Setúbal.

Foi, foi, 24 anos.

Os cargos que ocupaste tiveram alguma influência para a apetência à temática da diversidade cultural?

Não, não, nenhuma.

¹¹¹ A entrevista decorreu, em Lisboa, a 22 de junho de 2012 e teve a duração aproximada de 1 hora e 20 minutos.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Qual é a tua experiência ou qual foi a experiência na formação inicial de professores do 1º ciclo antes e pós Bolonha?

Antes de Bolonha foi desde o início da minha chegada à escola, que foi em 1986. Durante muito tempo foi, sobretudo, na língua estrangeira, no francês, sempre com muitos alunos. Depois, tive uma experiência de ensino do francês, no 1º ciclo, que incluiu, também, acompanhamento dos estágios, observação de prática pedagógica. Porque no curso da variante de línguas, os alunos tinham uma disciplina que se chamava a Língua Estrangeira no 1º ciclo que tinha uma componente teórica, de metodologia de ensino de língua estrangeira a crianças e prática. Eu, também, supervisionei a prática dos alunos. Depois tive uma passagem por uma disciplina que se chamava a Escola no 1º ciclo que tratava também de questões interculturais. Tinha um módulo de formação que se chamava "Português - Língua de Ensino em Contextos Multiculturais" no ano letivo de 98/99. E, também, uma cadeira que se chamava Seminário de Apoio às Áreas Científicas que partilhava contigo, não era? (RISOS) e com outros, erámos vários. Isto antes de Bolonha, que eu me lembre no 1º ciclo foi só isso.

Estás a incluir as variantes que, também, formavam para o 1º ciclo?

Pois também, mas digamos que nas variantes a intervenção que tinha maior, sem ser aquela que disse Língua Estrangeira no 1º ciclo, já no 3º e 4º anos, já na parte ligada ao 2º ciclo em cadeiras de metodologia e de prática pedagógica.

E pós-Bolonha?

Bom, Pós- Bolonha, na licenciatura comecei logo por trabalhar na organização dos currículos, nas propostas de trabalho. Em termos de aulas, no Pós-Bolonha, em língua, não trabalhei em língua, trabalhei só na Diversidade Cultural e Comunicação Linguística. Só trabalhei na licenciatura, não é? Porque quando estava para trabalhar no mestrado, foi quando saí da escola.

Qual é o conhecimento que tens sobre a abordagem à diversidade cultural e à Educação Intercultural no Ensino não Superior, nomeadamente em termos de currículos, manuais, projetos,...

Vamos ver se eu percebi a pergunta... O 1º ciclo é o que conheço melhor.

Sim, no 1º ciclo.

No 1º ciclo conheço as referências que vêm no Currículo Nacional, por exemplo em relação à diversidade, as áreas, que eu conheço, que aparecem mais preocupadas com as questões, se assim se pode dizer, da diversidade, são as das Artes, que eu estudei quando dei aulas no mestrado e na pós-graduação de música, que incluiu, também, a ...

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

A Educação Visual e Tecnológica.

Exatamente. Fui ver se faria sentido, a abordagem que eu fazia neste mestrado, para estes estudantes, e verifiquei que sim, porque no Currículo Nacional, tanto para a Música como para as Artes, há preocupações explícitas e orientações muito claras sobre como é que aquelas duas disciplinas ou aquelas duas áreas podem contribuir para o desenvolvimento de competências dos alunos e dos professores. São os que conheço melhor. Na História também há essa preocupação, penso eu, e no Português menos, no Português menos. Depois nas competências gerais, há umas preocupações, assim um bocado difusas.

Para todas as áreas?

Sim para todas as áreas.

Mas também sabes que estão extintas?

Sim, estão extintas, exatamente, embora, agora, o Currículo Nacional tenha levado um abanão grande, e não se sei muito bem se irá sobrar alguma coisa.

Depois nos Programas do 1º ciclo, conheço menos, a não ser no de Língua, mas no de Língua não vejo que haja grande preocupação em relação a isso. Não vejo nenhuma! Tanto para o 1º ciclo como para os outros ciclos. Claro se formos analisar as obras de leitura orientada, que são recomendadas, podemos encontrar alguma representação de autores que não são portugueses, que podem permitir aos professores abordagens a esse nível. Podem permitir, penso que os professores o farão se tiverem essa intenção e se tiverem formação para o fazer, senão as obras serão analisadas do ponto de vista linguístico, como todas as outras, e mais nada.

E em relação a manuais escolares?

Em relação aos manuais... em relação aos manuais, conheço menos, embora, tenha a preocupação de ver, às vezes, nos manuais de Língua Portuguesa se há essas abordagens e elas são muito esbatidas. Praticamente não há assim nada de relevante.

Referes-te aos textos, às imagens?

Sim textos e imagens e nas próprias tarefas e atividades que são pedidas aos alunos, porque os textos e as imagens por si só não são potenciadoras de abordagem, tem de ser depois o trabalho que se faz com os alunos, não é? E não me parece que os autores sejam muito... Há um manual para o 5º ano que tem essa preocupação, é de 2000 e chama-se "Português daqui e dali". Uma das autoras é a Lúcia Soares. Mas, é um manual que foi muito pouco utilizado. Os professores não agarraram muito nele ou a editora também não fez propaganda suficiente. Depois tenho, mas é a nível mais pessoal, não

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

me parece que faça muito sentido aqui... não me parece que haja ainda muito essa preocupação.

E em termos de projetos?

Bom, projetos. Conheço vários projetos que se têm desenvolvido ou a partir do ACIDI, por exemplo. Antes ACIME e depois ACIDI. Conheço os projetos que têm sido desenvolvidos a partir do Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Depois quando estava na escola... Agora, estou a pensar que eu há bocado na pergunta, quando antes de Bolonha, no trabalho no 1º ciclo, esqueci-me de referir que tinha trabalhado nos cursos de Formação Complementar. Nesses cursos, tinha mesmo uma disciplina que também era desta área, não é? Isto de facto a memória funciona de forma... e orientei projetos nessa área.

Também me lembrei que tinha tido um módulo que era a Dimensão Intercultural nos Manuais Escolares.

Exatamente, pois tinhas, pois tinhas. E, eu tinha uma cadeira ou módulo que não sei como lá se chamava, que era sobre questões interculturais.

Só me lembrei disso porque encontrei a brochura que se fez, na altura, para fundamentar a criação do curso, com o plano de estudos, e com uma sinopse de cada uma das disciplinas.

Sim, exato e vais lá encontrar as questões interculturais, cuja cadeira tinha uma designação até clara, Comunicação Intercultural, era como se chamava!

Exatamente, mas também tiveste uma opção na escola, na formação inicial.

Tive uma opção na escola, exatamente. Mas, isso foi, também antes de Bolonha. É verdade esqueci-me de referir, exatamente, chamava-se Comunicação Intercultural. Eu se calhar não me lembrei porque não era só para os alunos de educação, era para todos, era uma opção oferecida à escola, para todos os cursos até para outros cursos, e para outras escolas do politécnico. Cheguei a ter alunos da escola de Tecnologia e da escola de Saúde. Era muito interessante, mas, depois acabou por não vingar. Não por falta de interesse dos alunos, mas por falta de concertação entre as escolas, os horários de semestre, etc...

Sim, estávamos a falar de projetos. Eu já tinha referenciado esses. Depois há muitos outros projetos de que vou tendo conhecimento ou por conhecer pessoas que os desenvolvem nas escolas, tanto em 1º ciclo como nas escolas de 2º ciclo, e no secundário, também. Não sou capaz, agora, de referenciar nomes, mas tenho tido assim

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

um conhecimento, às vezes até lendo nas revistas, na revista Noesis há muitas referências. Mas são, pronto, são conhecimentos, assim, mais distantes, de leitura...

Já, de algum modo, me respondeste mas de qualquer maneira, volto a perguntar, o interesse pela temática como é que despoletou quer em termos pessoais, quer em termos profissionais?

Mas, em termos profissionais, começou um bocado de outra maneira, que foi conjugou-se o pessoal com o profissional. Muito do que eu aprendi no trabalho dos projetos de cooperação para o desenvolvimento em África, na área da língua e na área da formação de professores, a partir de 1989, em cursos de formação de professores que a ESE realizou a pedido do ICALP. Acabou por...

Projetos no âmbito da ESE?

No âmbito da Escola, exatamente da Escola Superior de Educação, acabou ao fim de algum tempo por se perder porque... porquê? Porque a escola deixou de investigar, mesmo ao nível do país passou a haver menos dinheiro para investir, e também outras escolas e outras universidades começaram a trabalhar nessa área. Nós perdemos muito aquele papel inicial de abrir caminhos, conseguir contatos e trabalho. E, quando decidi fazer o doutoramento, que não fiz, como sabes, comecei a pensar que a própria vida em Portugal tinha mudado, e que, se calhar, eu podia dedicar-me a estudar as questões da diversidade, porque elas já eram muito, muito patentes em Portugal. E foi aí que resolvi potenciar todo o conhecimento que tinha, que tinha adquirido como professora de línguas, de português e de línguas estrangeiras, não é? E, também, o trabalho que eu tinha recolhido em África. Achei que podia aplicá-lo em Portugal se me dedicasse a estudá-lo de outra maneira.

O meu projeto de doutoramento foi feito com essa intenção. Depois, não fiz o doutoramento mas, entretanto comecei a dedicar-me a estudar essas coisas. Comecei a ler, comecei a observar e, como fui convidada em 1999 pelo ACIDI para fazer várias coisas, várias coisas, várias intervenções, um livro que fiz com uma colega, e, entretanto, se calhar, por começar a frequentar esses meios fui convidada pelo ILTEC, em 2003, para ser consultora do Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, que acabou em 2008, data da publicação do livro com os resultados.

Como consultora desse projeto tive que estudar e conhecer outras realidades de diversidade, e verifiquei com os dados do projeto que, de facto, a diversidade era muito maior do que se esperava, do que se sabia! Nós, nesse projeto, recolhemos dados de uma escola onde se falavam, não sei se eram 17 línguas diferentes, era assim uma enormidade! Comecei então a estudar...

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Uma escola do 1º ciclo?

Não era um agrupamento, era um agrupamento de escolas. Penso que era Almada Negreiros, já não me lembro bem. E, então, comecei a pensar, bem, sendo assim, vou-me dedicar a isto. Não faço o doutoramento mas posso à mesma estudar coisas e dedicar-me. E, foi assim que comecei a estudar coisas e a orientar-me para o estudo da diversidade em Portugal. Bom, isto foi em paralelo com o trabalho na ESE, não é? Estamos aqui a falar das coisas aos bocados, que é mesmo assim, mas as coisas aconteceram em simultâneo, ou pelo menos em contemporaneidade, ao mesmo tempo, e, pronto, comecei assim!

Depois acabado o projeto da diversidade, o ILTEC convidou-me para coordenar um novo projeto em 2009, que acabou por não ser bem aquilo que se pensou, que era um projeto de ensino bilingue em turmas de português e cabo-verdiano e de português e mandarim. A parte do português mandarim não foi para a frente, não foi possível constituir as turmas que eram necessárias e, depois, passei a coordenar com a profª Mª Helena, uma outra dimensão...

Professora Maria Helena Mira Mateus?

A professora Maria Helena Mateus, sim. Uma outra dimensão, uma outra "asa" do projeto que foi estratégias e materiais para o ensino do português língua não materna. Bom, aí, conheci mais escolas, mais trabalho.

Há pouco quando disseste, isto é do conhecimento que tenho do teu trabalho, que tinhas feito uma publicação com outra colega, a temática foi, precisamente, Português...

Sim, de 2004, "Português - Língua do País de Acolhimento", que é uma designação bem mais simpática do que português língua não materna, que é uma designação que eu acho que nós vamos ter de abandonar quando encontrarmos alguma melhor. Isto porque estes alunos são sempre designados pela negativa e são alunos que falam muitas outras línguas. Portanto o facto de não falarem português não devia limitá-los numa designação pela negativa. Não se conseguiu ainda. Aliás nós temos aqui um grupo de jovens que está a estudar isso sob a minha orientação, estamos a ver se conseguimos encontrar uma designação diferente. Porque mesmo estas designações de língua materna, língua estrangeira, língua segunda são designações, são etiquetas, são rótulos que precisam de existir porque nós precisamos de saber do que estamos a falar, não é? Mas já estão um bocadinho desatualizados. Hoje em dia, nós temos de ir um pouco mais longe e eles estão a estudar, estão a ler vária documentação que lhes vou dando, mesmo em estudos que têm sido feitos internacionalmente a ver se conseguimos chegar a outras designações.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Neste projeto, nós lançámos um CD, como sabes, que tem um aspeto gráfico muito colorido, muito giro, com bonecos de diferentes cores aos bocados, e o que aquilo é? É o resultado de uma atividade que nós fizemos com alunos que se chama Biografia Linguística. Nós pedimos aos alunos que identificassem as diferentes línguas que falam com diferentes cores, numa silhueta que eles desenhavam, de si próprios, ou quando não se sentiam muito à vontade para desenhar, nós fornecíamos. Tivemos experiências e resultados e surpresas fabulosas. Há miúdos que falam 3 e 4 línguas, com diferente proficiência, não é uma proficiência de alto nível em todas, ela é desigual. Mas cá está, é aquela contribuição que no Quadro de Referência para as línguas se chama competência compósita - sabemos várias línguas, com diferentes níveis de proficiência, e portanto... Não sei como a conversa chegou aqui. Estávamos a falar dos projetos e daquilo que eu conhecia.

Sim, e como é que despoletou o teu interesse.

Exatamente foi assim. Portanto começou com um cruzamento pessoal e profissional. Começou com o trabalho na cooperação com os países de língua oficial portuguesa.

Aí surgiu por alguma razão!

Aí foi por ser professora de francês, justamente. O trabalho que na ESE estava a ser feito envolvia só professores de português língua materna e não estava a dar, na perspetiva do ICALP, na altura era o ICALP. Nessa perspetiva e nos resultados com os professores, não estava a dar tão bons resultados e acharam que era precisa uma pessoa que tivesse sobre o ensino da língua, uma perspetiva mais de fora, que a língua estrangeira, dá normalmente. Foi por aí que comecei, em 1989.

Acabaste já por aludir a outra das questões que te queria colocar, que é que experiências pessoais e profissionais tens ou tiveste fora do contexto da escola?

Trabalho em projetos, depois mesmo a nível pessoal de convites que tenho tido. A última experiência que tive em Angola foi interessante também, não tem muito a ver com a diversidade, é mais com o ensino do português e o confronto com as línguas locais.

Sim, mas o ensino do português num contexto com outras línguas.

Sim, em que o português convive com outras línguas, exatamente.

Em termos de publicações, já falámos da do ACIDI.

Sim do ACIDI. Podemos começar pelos manuais da Guiné-Bissau, não é? Foram feitos com uma equipa grande, tanto portuguesa como guineense, isto tu sabes muito bem. (RISOS) Depois, tive um convite, também com uma equipa que constitui, que também

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

sabes bem, (RISOS) de manuais para 6 anos de escolaridade em Moçambique, que infelizmente não viram a luz do dia, por razões de concursos, enfim... e outras coisas que não vale a pena comentar. Depois, aceitei um convite de uma colega e, também, colaborei em manuais para Timor, só para o 5º e 6º ano. Depois só coisas dispersas, artigos em revistas.

Quando iniciaste o trabalho de conceção, nomeadamente dos planos de estudo para o novo curso da LEB, e quando anteriormente trabalhaste nos cursos de formação de professores - 1º ciclo, foste uma das responsáveis, digamos assim, pela introdução desta temática no currículo. Já, mais ou menos disseste, mas o que te levou a considerar que isso era relevante numa formação inicial de professores do 1º ciclo?

Bom o conhecimento da realidade, a observação da realidade, a leitura de jornais, o conhecimento que vamos tendo das leituras que vamos fazendo, mostrou-nos que a realidade das escolas portuguesas era outra. Os professores tinham de ser capazes de trabalhar em contextos de heterogeneidade, de diversidade, que não era só de estatuto social, económico, era, também, linguístico e cultural.

Já tínhamos dados que mostravam que era assim, não era? E, não estávamos sozinhos, no resto da Europa e nos outros países já estavam a fazer isso há muito tempo. Portanto, do conhecimento da realidade, das conversas que ia tendo com outros, das leituras que ia fazendo, pareceu-me que o que tinha sido de uma forma muito incipiente e tímida nos cursos antes de Bolonha, que foram intervenções em disciplinas, módulos de disciplinas, como aquela da Escola do 1º ciclo, ou a cadeira de opção Educação Intercultural deviam agora ganhar consistência no novo currículo. E, para estes professores, considerava-se que deviam ter uma formação do ponto de vista científico, e penso que é isso que se está a fazer, bem mais consistente que tinham tido nas licenciaturas anteriores. Não sei se me é permitido dizer isto. Em termos do que se fazia na ESE de Setúbal ela é mais consistente do que era antes, mas o que eu quero dizer é que a legislação, agora, obrigava a que do ponto de vista científico das áreas disciplinares, e neste caso das línguas, houvesse uma intervenção mais consistente, mais estruturada desse ponto de vista. Ora as questões da diversidade não podem ser vistas só como são todos diferentes, são muito queridos e precisam de ser tratados como os outros. Têm questões que se poem concretas no ensino da língua, porque ensinar o português como língua materna é uma coisa, ensinar o português como língua não materna não é exatamente a mesma coisa, e portanto...

Posso interromper, quando tu dizes que pós-Bolonha está estruturado, queres dizer que estava legislado, que x por cento era para as áreas científicas, nomeadamente x por

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

cento era para a língua, x era para a matemática, por aí... mas, isso não implica, ou não implicou, na conceção de outros planos de estudo que esses, imaginemos 30% para a área da língua, que agora não sabemos ao certo qual a percentagem, fossem considerados x por cento para trabalhar, nomeadamente, o português do país de acolhimento ou o português língua não materna. Porque é que achas que na ESE de Setúbal isso foi contemplado? Qual a razão?

Porque, desde logo no departamento de línguas, a discussão que se fez, na qual tu também participaste, considerou-se que fazia sentido. E, depois, eu acho que a justificação que apresentámos em Conselho Científico para propor essa dimensão, foi considerada pertinente e bem feita, suponho eu, não é? Porque, como todos nós sabemos, quando se discutem currículos e horas há sempre um lado cooperativo que vem ao de cima, e as pessoas querem saber... ora, nós penso que, e aí já não é mérito meu, é mérito de um conjunto de pessoas, do qual tu fizeste parte também, que consegui justificar perante os colegas e pelos vistos também perante quem aprovou o curso, que fazia sentido que isso entrasse. Aliás, nós também justificámos, repara o Currículo Nacional, o Dec.- Lei nº 6/2001 já propunha que os professores do 1º ciclo ensinassem o português como língua não materna, está lá plasmado isso, está lá escrito. O Conselho Nacional de Educação tem em 2001 uma resolução muito clara, muito completa sobre o que as escolas, os professores, os materiais e o que a formação deve proporcionar para que isso seja possível. Dois documentos...

Os perfis de desempenho?

Os perfis, exatamente, que eram o 240 e 241 também já davam abertura. Portanto, nós quando fizemos a proposta apoiámo-nos nessa justificação, e depois se analisarmos legislação que apareceu depois... Temos uma resolução do Conselho de Ministros de 2007, que, também, tem imensas medidas para a língua e para a cultura que apontam para que as escolas que formam professores comecem a considerar, do ponto de vista teórico e prático, ou seja, formação teórica, disciplinas, UC (S), mas, também, a preocupação de ajudar os alunos a desenvolver, depois, projetos na sala de aula e nas escolas que mostrem que há uma preocupação com a diversidade, que vai desde as questões culturais, da integração, de saber viver com os outros, etc. até às questões concretas de ensino da língua. Que, mesmo assim, o nosso currículo, quando digo nosso é o da ESE de Setúbal, ficou um pouco aquém em relação ao ensino da língua, podia ir um pouco mais longe. Mas, isso aí já não é muito fácil.

Achas que posso considerar que a existência de UC (s) na ESE de Setúbal trabalhando esta temática, surgem por influência de um conjunto de pessoas? E, poderemos

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

considerar que nas outras escolas isto acontece ou terá acontecido também por influência de x ou y professor que considerou relevante, tal como tu?

Acredito que sim. Os currículos são feitos por pessoas. As pessoas têm perspetivas sobre as coisas, têm conhecimento, têm... quer dizer, suponho que as pessoas não pensarão que nós defendemos essa perspetiva para depois termos cadeiras para lecionar, até porque eu já sabia que não teria muito tempo de trabalho lá. Penso que não é essa a perspetiva e se as pessoas são honestas e sérias, como eu acho que nós pelo menos ali somos, poderá ser uma hipótese que tu poderás estudar e ver, mais tarde se se confirma ou não.

Eu acho que nós preparámos suficientemente bem o nosso trabalho de casa, lemos o suficiente, escrevemos e, também, se queres que te diga, não sei se é muito... se pode ser considerado imodéstia falar nisto, mas eu acho que também, as pessoas já nos conheciam suficientemente na escola para saberem, pelo trabalho que tínhamos anteriormente, fora da escola também, para considerarem que o que estávamos a propor, e, também, tinham um conhecimento da realidade, não erámos só nós que tínhamos. Os professores de Matemática também sabem, os professores de Ciências e, portanto também conheciam...

Tínhamos um departamento na escola que era Ciências, Multiculturalidade...

Pois, exatamente, claro. Não era o nosso mas tinha trabalho nessa área.

Como consideras que a Educação Intercultural é trabalhada com os estudantes na nossa escola? Se lhes possibilita... o que eu gostaria de perceber é o que pensas, se os estudantes na nossa escola, quando trabalham nessas diferentes UC (s) o trabalham só ao nível dos conteúdos, de análise de textos, de vivenciar experiências, vivenciar em termos de debater a partir da análise de textos ou se achas que esta perspetiva da Educação Intercultural deveria ser trabalhada noutra dimensão para o futuro professor ter um conhecimento profundo das realidades das escolas?

Vejo a dois níveis. Acho que as duas coisas têm de ser conciliadas. E, uma das coisas que é mais difícil agora, no pós-Bolonha, é que essa dimensão prática se concretize porque ela é bastante mais reduzida do que era antes. Antigamente, nos cursos antes de Bolonha, os alunos iam para as escolas no 1º ano. Desde o 1º ano que tinham prática pedagógica, e portanto iam alargando a sua experiência, desde a observação até à execução apoiada, até à execução livre, em que estavam completamente sozinhos. Estavam com o professor cooperante, mas pronto, eram eles que tomavam conta da turma, e isso fazia-se ao longo de 4 anos do curso e, agora, segundo sei, não é assim, não é? Está bastante mais reduzida essa dimensão prática, por isso é que eu dizia que os

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

curso de Bolonha permitiam, ou pelo menos desejavam que a formação científica dos estudantes fosse maior e mais sustentada do que era antes...

Em termos da licenciatura?

Em termos da licenciatura, exatamente. Penso que isso se terá conseguido, do ponto de vista da prática, acho que se perdeu bastante, para se poder conciliar, repara, estas questões da Educação Intercultural, como quiserem que se lhes chame, devem começar muito cedo. Devem começar na escola, devem começar na escola do 1º ciclo, porque a constituição ou construção do preconceito ou do estereótipo, da maneira como se veem as coisas, a realidade, é educação e isso quanto mais cedo começar melhor.

Nós quando recebemos os alunos na ESE e começamos a trabalhar estas temáticas, eles já têm uma cabeça de adultos, formada, e nós vemos, percebemos... um exemplo, estive a ver um trabalho, ontem ou anteontem, já não sei, daquele mestrado da Música, em que há uma professora que tem uma proposta interessantíssima para levar a cabo com os alunos. Mas, depois quando fala dos alunos diz que tem um aluno africano, que fala dialeto, ou seja, ela nem sequer teve a preocupação, nem sequer para o trabalho da cadeira que trabalhava esta temática, teve a preocupação, e pelos vistos durante as aulas, também não percebeu que isso era importante saber, que não há alunos africanos. Há alunos que, sendo africanos, são guineenses, cabo-verdianos, angolanos, senegaleses, o que quer que seja! Nós somos europeus, mas nenhum de nós gosta de ser identificado só como europeu, nós somos portugueses, é assim, que nos identificamos. Ela não percebeu que tinha de ir aí, e depois fala dialeto, também não conseguiu perceber que língua o aluno falava.

Mas aí, repara, é ao nível do desconhecimento da estudante.

E que as aulas não conseguiram suprir, ou seja, de certeza que eu trabalhei isto na aula mas, ela ou não esteve, ou não leu, ou não percebeu que precisava de ir mais longe. Estás a ver o que quero dizer?

Em termos do transpor para a prática qual terá sido o comportamento dela em relação a essa criança?

Ela tinha uma proposta muito interessante para trabalhar. Mas, para mim, a proposta cai logo pela base, porque não conseguiu perceber que tinha de caracterizar os alunos antes de fazer a proposta. A caracterização sociolinguística de um aluno, por muito sumária que seja, não pode ser nunca feita - é africano, fala dialeto. Só faltou dizer que era preto, isso não pôs, estás a perceber? O que é que quero dizer com isto? Eu considero, de facto, que é no Ensino Superior que se formam as pessoas, e temos de fazer o melhor possível, mas não é tudo. O trabalho prático, em sala de aula, na escola, mesmo o que é

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

feito na formação inicial, não é tudo e é muito pouco, porque, depois as pessoas vão para as escolas e são, como nós sabemos, absorvidas...

Sim, estás a ver em duas dimensões, que é se a formação inicial deve contemplar em termos de conhecimentos, e em termos de conhecimentos com experiência de terreno.

Sim, claro, as duas coisas!

E, depois, ainda tens outra dimensão que é haver um módulo ou outro dentro de uma UC que te indique ou te faça papaguear o que é a Educação intercultural ou o que é o preconceito x ou o que é o preconceito y.

Sim, claro, tu tens sempre de saber do que estás a falar. Se confundes, o que é muito comum acontecer, preconceito com estereótipo, talvez não seja grave do ponto de vista da pessoa no teste responder errado, mas depois do ponto de vista da sua atuação, se calhar, é capaz de ser importante, não é? Não sei, isto é um exemplo muito sumário.

Uma das questões que percebi, pelo que já analisei dos questionários dos nossos estudantes de mestrado, é que eles consideram que a diversidade cultural... não a consideram como algo que tem de se ter em conta na sala de aula, e que se os alunos têm diferentes culturas, isso é um enriquecimento e como tal será uma mais valia para o trabalho, mas quando se lhes colocam estas questões, respondem-me que a diversidade cultural é um entrave ao trabalho do professor.

E, é. É um entrave ao princípio porque não lhes permite aplicar aquelas receitas todas que eles têm na cabeça, até pode permitir, têm que encontrar...é como o ensino diferenciado. Não também não é nada de extraordinariamente novo, não é? Agora, o que eu acho que falta ali, se queres saber, muitas coisas podiam ser aprendidas na formação inicial se os alunos vivenciassem, na sua própria escola, modelos de educação intercultural, ou seja, que vissem que, por exemplo, os colegas estrangeiros, os Erasmus. Tu vê-los muito pouco integrados na comunidade educativa, estão lá no seu canto, e dão-se uns com os outros. Tu tens lá alunos cabo-verdianos que sofrem algumas dificuldades de integração, porque não falam a língua. E não vês, por exemplo, um sistema de tutoria aplicado em todas as disciplinas, tutoria entre pares, de colegas que se possam apoiar e que possam integrar esses colegas, tanto para os Erasmus, como para os outros. E eu acho que a escola ganhava muito em termos de resultados, nesta área, se ela própria, a escola de formação, a nossa ou outra qualquer, se ela própria até conhecesse alguns exemplos que são feitos no ensino secundário. Aquela escola de que te falava, a Almada Negreiros, tinha, não sei se ainda tem, mas foi uma coisa que soube na altura, tinha os alunos de todos os anos, perdão os alunos mais velhos apoiavam os mais novos na integração, apoiavam os alunos estrangeiros, eram

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

uma espécie de padrinhos dos alunos que precisavam de apoio. Não precisamos de ir a esse ponto, mas, se calhar, precisávamos de alterar o modus vivendi dentro da escola que permitisse aos estudantes ver, espera lá eu se calhar estou a viver numa escola como aquela que a professora disse que poderia existir e que eu tenho depois de fazer quando for professora.

E outra coisa também, em todas as disciplinas do currículo pode haver perspetivas de uma abordagem intercultural, não é preciso haver só uma. Há uma porquê? Porque os currículos são gavetas, se calhar tem de haver uma, mas as outras disciplinas, se os professores quisessem...

Isso, também, é um dos dados que já obtive em relação aos questionários dos estudantes, é que não há perspetiva nenhuma nas outras unidades curriculares. E como os questionários grande parte é direcionado para o que eles fizeram no mestrado, eles respondem-te que não tiveram nenhuma perspetiva em nenhuma UC. Nalguns casos, nas didáticas, mas numa perspetiva de ouvirem falar, falou-se, no momento, não porque esteja no programa, não porque seja considerado, mas porque a propósito por qualquer questão que tenha vindo do estágio. Referem que estas questões foram trabalhadas em duas UC (s) da licenciatura, na nossa Diversidade Cultural e Comunicação Linguística e na do L..., Contextos Multiculturais.

Pois, que são duas disciplinas que foram criadas de raiz para discutir estas questões, mas outras podiam dar outros contributos. Repara é um bocado aquele exemplo, que às vezes se vê... agora estou-me a lembrar de uma coisa de que li há pouco tempo, já não sei onde é que foi. Um professor fica muito contente porque fez uma abordagem intercultural do natal - estudou o natal em vários países, como dizem. Ok, mas há sítios onde não se comemora o natal. Faltou essa parte! Mas, também, podemos dizer assim: Ok, mas ele tentou, já foi ali, já viu como é o natal nos países nórdicos, muita neve, não sei quê... mas nos países católicos quentes já não há neve, mas fazem na mesma a árvore de natal, fazem o presépio. Se calhar os professores vão dizer, mas eu não tenho nenhum menino que não fosse católico. Ok, mas a educação intercultural é para todos, não é só para estudar aqueles que estão ali, pode tentar-se uma abordagem mais cosmopolita.

Isso, também, é algo que eu sinto que não passou para os estudantes.

É muito difícil!

Está muito centrado, eu não tenho um menino diferente na minha sala.

Pronto se não tenho diferente, já não trato. Ok, vou tratar questões culturais, vamos lá ver quem é que tenho, tenho de Cabo Verde, da Guiné, tenho um timorense, tenho um

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

ucraniano, ok trato destes países. Então e os outros? Porque trata só destes países? Pode tratar de outros países, também... mas tem de ter cultura para isso, também!

Mas, também, notas isso nos nossos colegas!

Claro, os nossos colegas não são diferentes. Aliás, todos nós precisamos de ser educados. Não passa pela cabeça pensar que pessoas que até são mais cultas dentro desta área, possam pensar que não precisam de ser educadas, até culturalmente falando, precisamos sempre. Esta questão não se conclui assim.

Qual é o teu grau de satisfação em relação ao trabalho que desenvolveste na ESE em relação a esta temática?

AH... ficou muito aquém do que gostava de ter feito! Até porque repara, é preciso muito tempo e é preciso trabalho com os outros colegas. E eu acho que o que me faltou, sobretudo foi o trabalho com os outros colegas. Por exemplo, estava a pensar se conseguisse com os professores de Língua Portuguesa, também trabalhar essas questões, já era bom! A quantidade de textos que os alunos leem nas cadeiras de Língua Portuguesa podia ser potenciada para este tipo de reflexões.

Estás a falar da Língua Portuguesa na LEB?

Estou a falar no curso de formação de professores, mas podemos falar em todos. Por exemplo, pode-se articular com a Língua Portuguesa, como pode articular-se com a História, com a Geografia, são disciplinas onde me parece que do ponto de vista dos conteúdos em que os conceitos digamos que a articulação é mais simples de fazer. Mas, para isso é preciso tempo, é preciso encontrar, por parte dos professores, a disponibilidade também para isso. Eu acho que se consegue naquela escola os professores têm bastante... a maneira como se relacionam permite que se façam alguns pontos comuns de trabalho.

O que é que me estás a dizer, em termos do desenvolvimento da temática na instituição, há que trabalhar com os estudantes e há que trabalhar com os professores?

Tudo o que já se sabe, não é novo, o que nós andamos a dizer aos professores, que não é novo, que têm de trabalhar mas depois na nossa prática...

Mas estes são formadores de futuros professores.

Sim claro! E acho que uma coisa que eu também não fiz e que era muito interessante fazer, era a integração dos alunos estrangeiros, Erasmus e os outros. A tentativa de integração, de os fazer sentir de outra maneira, e tentar que os nossos estudantes percebam, também, o que isso significa. E, assim, como preparar os nossos estudantes

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

quando vão para Erasmus para o estrangeiro, também não vão preparados a esse nível, para viver com os outros, o confronto que vão ter do ponto de vista cultural, normalmente é muito grande, alguns até... tem havido casos...

Tem havido situações de alguns se sentirem muito mal.

Sim, e em resposta à tua pergunta, fiquei muito aquém do que poderia ter feito, sem dúvida nenhuma.

Então consideras que há necessidade de haver alterações?

Sim, bastante.

Outra questão que eu gostaria de discutir contigo e que parece que, também, já acabámos por equacioná-la, é se a formação pós-Bolonha e o que tu sabes que tem saído de legislação, se consideras terem havido indicações para que os currículos de formação inicial de professores contemplem estas temáticas.

Assim de repente não sei se te sei responder. Mas eu acho que sim. Indicações pós Bolonha, nós quando fizemos esta proposta utilizámos uma data de legislação portuguesa, orientações, etc., e agora, se reparares bem...

Mas todos os exemplos que me indicaste levaram a fundamentar a importância, e foram todas indicações anteriores.

Sim, mas repara o ME já no pós-Bolonha tem feito sair legislação para o ensino do português língua não materna...

Para o ensino não superior.

Sim, para o ensino não superior, tu queres para o ensino superior? Não te sei responder, já não estou atualizada a esse ponto. Como estou sempre a pensar no pós-Bolonha na formação de professores lembrei-me, agora, dos últimos normativos que conferem já ao ensino do português, língua não materna no 2º e 3º ciclos, um espaço próprio. A disciplina existe, os alunos devem frequentá-la, se tiverem um nível superior ao B1 já não. Já não têm, de frequentar a Língua Portuguesa curricular dos outros, já não têm de ir lá, não têm nota, têm programa próprio, aliás os exames saíram agora, já são completamente diferentes. Eu estava a falar...

Então isso deveria estar tudo espelhado na formação inicial de professores.

Tem que estar! Por isso é que eu pensei que era isso que me estavas a perguntar. Pós-Bolonha tu tens agora que formar professores sobretudo para o domínio, que não é só para o 1º ciclo, a designação não sei qual é, no 1º ciclo têm que ter apoios, mas têm de

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

ter um espaço próprio para aprender português. Portanto, tens de formar professores do 1º ciclo para ensinar o português como língua não materna.

E que indicações é que tens da tutela para isso?

Tens, tens indicações, é uma questão de se consultar a legislação. Tens indicações para isso. No 2º e 3º ciclos tens uma coisa que é nova. Como já não há o estudo acompanhado, que eram aqueles apoios, os alunos têm de se constituir em grupos de 10, podem vir de diferentes proveniências de idades, isso dá uma certa confusão. É mais estruturado que no 1º ciclo, mas 1º ciclo a escola pode contratar um professor só para isso. Há legislação que permite isso.

E esse professor tem que formação?

Há professores já licenciados em português língua não materna. Mas pode recorrer a um professor do 2º ou 3º ciclo do agrupamento que esteja mais habilitado e mais treinado para o fazer.

Então em termos de formação de professores para o 1º ciclo não inclui uma licenciatura? Não. Mas digamos que tu podes, não é obrigatório, pode ser um professor do 1º ciclo a fazer isso, eu conheço casos em que é feito por um professor do 1º ciclo.

Conheces casos, mas esses casos foram formações contínuas que fizeram já enquanto profissionais.

Claro, no seu currículo. Mas eu acho que uma escola que queira estar atualizada...uma ESE uma universidade, o que quer que seja, ou que forma outros profissionais, tem de estar sempre atualizada e não é preciso mexer nos currículos, basta mexer nos conteúdos das disciplinas, das cadeiras, da maneira de fazer as coisas e criar as opções que possam complementar. Há muitas maneiras de fazer, sei lá! Quando eu criei aquela minha opção de Comunicação Intercultural foi para completar coisas que não existiam, e era para todos os alunos da ESE.

E, agora para finalizar gostava de saber se sabes de ex-alunos da ESE que na prática tenham desenvolvido nas suas escolas, nas suas salas de aula, projetos ou trabalho mesmo, considerando esta temática?

Não, que saiba mesmo, não sei. Estás a falar dos mais recentes, dos mais antigos?

Os mais antigos, os do mestrado, ainda não saíram.

Dos mais antigos, tenho pena que nós não tenhamos conseguido dar continuidade àquele 1º encontro de ex-alunos, porque aí era uma boa maneira...

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Foi em 2006, não foi? Ou 2008?

2006, 2008, 2004, já não me lembro! E nós tínhamos assumido, com eles, o compromisso de organizar um encontro de dois em dois anos. Eu tentei organizar o 2º mas já não tive companhia, parceiros. Desisti, confesso!

Isso era uma maneira muito interessante de saber o que eles andam a fazer, e que não nos dava assim tanto trabalho, até porque agora já temos os contactos deles operacionais, que é o mail. O que não tivemos de andar a telefonar para uns e para outros, como te lembras, o que nos deu imenso trabalho. E eles, como tu te lembras, a adesão foi enorme, apareceu imensa gente, isso seria uma boa maneira de saber o que eles andam a fazer. Eu não tenho contacto nenhum, não tenho maneira de saber. Há dois anos encontrei uma ex-aluna que esteve a fazer uma substituição na turma bilingue, esteve de abril até ao final do ano, fez até um muito bom trabalho. Mas, em outubro a professora voltou. Nunca mais soube nada dela.

Mais uma vez, muito obrigada.

De nada.

APÊNDICE VIII

Transcrição de entrevistas (correio eletrónico)

INQUIRIDA A.1¹¹² - Professora adjunta da Escola Superior de Educação de Beja

I - Motivações e razões para o interesse pela temática da diversidade cultural na FI de professores

1 - O que fez despoletar o seu interesse pela temática (ao nível pessoal e profissional)?

Do ponto de vista pessoal sempre tive uma grande atração por outras culturas e ao longo da vida (em viagens de trabalho ou turismo) tive oportunidade de estabelecer encontros com pessoas de diferentes nacionalidades, grupos étnicos, linguísticos e religiosos.

Fiz também formação académica ao nível de mestrado em Birmingham (Inglaterra) num ambiente de grande diversidade cultural onde pude estudar com colegas das mais diversas partes do mundo, tendo partilhado casa com colegas da Ásia, África e Europa.

Entre 1994-97, com um sócio queniano (meu amigo e colega de mestrado) tive uma empresa de artesanato africano.

Ao nível profissional, já enquanto docente no Ensino Superior tenho participado em projetos internacionais no âmbito do Programa Erasmus. Fui coordenadora deste programa para a ESE de Beja de 2007 a 2011 e continuo ligada à rede Kastalia que envolve neste momento 18 instituições europeias de Formação de Professores e que a ESE integra desde a fundação em finais dos anos 80.

2 - Leciona unidades curriculares onde a diversidade cultural ou a educação intercultural sejam objeto de estudo?

No âmbito da disciplina de Educação Inclusiva no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, o tema é abordado pela contextualização no teor da declaração de Salamanca cujo conceito de NEE é perspectivado de modo amplo onde se integram as diferenças de natureza cultural e depois nos conteúdos associados à intervenção educativa quando abordo a diferenciação pedagógica como forma de responder à diversidade dos alunos. Há alunos que por vezes escolhem tratar no trabalho escrito a

¹¹² De modo a preservar o anonimato foram retiradas da transcrição informações identificativas da inquirida, nomeadamente publicações e elementos constantes na parte final do inquérito que permitiram elaborar o Quadro 11 - Perfil dos inquiridos

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

problemática da educação das crianças de etnia cigana, cuja presença é agora bastante mais frequente nas escolas desta região.

3 - Tem desenvolvido projetos ou publicações neste domínio? E, para além dos desenvolvidos no âmbito da docência?

Participei no Programa Intensivo Erasmus - IPCodime – Coping with diversity in a multicultural Europe, que integrou 7 países Europeus e nas 3 edições (2008- Bélgica, 2009- Bélgica, 2010- Itália) foram envolvidas alunas do curso de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Não houve publicações de natureza académica. Na minha tese de doutoramento e em comunicações posteriores daí decorrentes abordei a questão da diferença também do ponto de vista da cor da pele e da etnia cigana.

II - A introdução e o desenvolvimento da temática da diversidade cultural na instituição

4 - Como surgiu a relevância da inclusão da temática na formação inicial de professores na sua instituição?

A UC de Educação Inclusiva integrou o plano desde o início, uma vez que já era uma Unidade que fazia parte (ainda que com outras nomenclaturas - Introdução à Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais; Educação Diferenciada) dos planos de estudo propostos na Escola Superior de Educação a partir da sua fundação.

Embora já há muito tivéssemos sentido esta necessidade de haver uma UC específica para a temática da diversidade cultural, as orientações da tutela (desde 2007) contribuíram para uma grande redução do peso das unidades curriculares no âmbito das Ciências da Educação, pelo que a temática quando era tratada, era-o de forma pontual e extracurricular (seminários ...).

5 - Como se desenrolou o processo para a temática ser considerada pela instituição como componente do plano de estudos? A tomada de decisão foi consensual entre todos os implicados na decisão?

A avaliação decorrente do processo de certificação da Agência A3ES levou a inserir na Licenciatura de Educação Básica Ucs de opção (que não tínhamos anteriormente) entre as quais se propôs a da Educação Intercultural, que tem sido lecionada por outros colegas. Esta decisão não provocou qualquer polémica a nível interno e também não mereceu críticas negativas da parte da Comissão de Avaliação Externa.

6 - Como considera que a educação intercultural é abordada na sua instituição, ou seja se o currículo:

- A) Possibilita aos estudantes a tomada de decisão face a questões sociais e culturais e o experienciar de ações que favoreçam a sua resolução, nomeadamente na inserção em

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

contextos de estágio multiculturais e de vivência em comunidades multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que a vivência de contextos multiculturais é fundamental*)

Como não leciono esta UC, nem tenho participado nos últimos anos na supervisão dos estágios, a minha ação é mais limitada neste âmbito. Em todo o caso, a experiência no programa intensivo Erasmus acima referido em que participaram alunas do curso de Prof. do 1º ciclo teve um impacto muito significativo na sua visão do mundo.

- B) Fomenta o debate de conceitos, temas, eventos, tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos, sem o experienciar de ações de inserção em contextos multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que o experienciar de contextos multiculturais não é considerado relevante*)

Esse debate é proporcionado e evidenciada a relevância dessa vivência, o que acontece é que a UC que leciono tem apenas 30h e os conteúdos programáticos abordam essencialmente a diversidade decorrente das situações de deficiência.

- C) Incorpora conceitos, temas, eventos e perspetivas em unidades curriculares já existentes, sem alterar a estrutura curricular (*currículo concebido na exclusiva perspetiva de transmissão de conhecimentos*)

No âmbito da UC de Educação Inclusiva acaba por ser o que acontece.

7 - Com qual das três abordagens referidas se identifica? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Sem dúvida com a primeira, porque permite articular a componente teórica com a prática e também possibilita a reflexão sobre o impacto do contacto com outras culturas sobre nós próprios e perceber que não basta esse contacto, pois em certas circunstâncias ele até pode reforçar estereótipos e preconceitos como o revelam muitos estudos com crianças e adultos.

III - Avaliação da situação atual dos currículos

8 - Qual o grau de satisfação que sente face ao trabalho desenvolvido na instituição? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Não é um nível de satisfação elevado no que respeita ao currículo, pois é difícil encontrar visões que o vejam de forma articulada e interdisciplinar e numa lógica que não se faz apenas da base para o topo de modo fragmentado, arrumado em gavetas estanques.

Por outro lado, ao longo dos últimos 20 anos temos vindo a assistir a reformas com orientações antagónicas e o currículo na formação de professores é em Portugal (ao contrário de outros países europeus) altamente controlado pela esfera política/governativa, o que contribui para modelos de formação demasiado uniformes. Atualmente predomina uma certa visão, que, na minha opinião, representa um retrocesso, porque advoga o regresso ao que se considera como fundamental e este

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

fundamental raramente é plural e, preferencialmente, segundo muitos pontos de vista, incluindo o oficial, deveria expurgar o contributo das Ciências da Educação.

9 - Considera a necessidade de alterações? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Claro, mas atualmente fazemos mudanças para "agradar" aos elementos das comissões de Avaliação Externa e, assim, ver os cursos acreditados.

10 - Tem conhecimento sobre o que professores (ex-estudantes da sua instituição) fazem, nesta área, nas escolas onde lecionam? Caso tenha conhecimento, pode referir alguns exemplos.

Sei que alguns deles já participaram há anos, por exemplo, no projeto Nómada conduzido pelo Instituto das Comunidades Educativas e que muitos tentam em contexto de sala de aula trabalhar conteúdos no âmbito da diversidade cultural, em especial quando têm alunos de etnia cigana e de outras nacionalidades.

11 - Considera que a tutela (formação pós-Bolonha) equaciona a educação intercultural no âmbito de uma formação inicial de professores para a diversidade cultural e social patente na sociedade portuguesa? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Não me parece que essa seja uma prioridade para a tutela atual, muito pelo que já disse atrás.

IV - Conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico

12 - Como considera que se desenvolve o trabalho em torno da educação intercultural no 1º ciclo do Ensino Básico (currículo, manuais, projetos,...)?

A minha experiência diz-me que, de um modo geral, o trabalho da aplicação do currículo em contexto escolar e sala de aula é ainda muito tradicional e, por isso, tem tido dificuldade em adaptar-se à heterogeneidade dos alunos. Há projetos que são pontualmente desenvolvidos nesse âmbito, mas por vezes aquilo que frequentemente acontece é o tratar a diversidade cultural apenas pelo seu lado folclórico (a comida, a música, os trajes ...) o que do meu ponto de vista é um passo, mas se é só isso será redutor e o enfoque não deve ser só na diferença mas nas semelhanças, na cidadania e nos direitos humanos.

**INQUIRIDA B.1¹¹³ - Professora coordenadora da Escola Superior de
Educação de Coimbra**

I - Motivações e razões para o interesse pela temática da diversidade cultural na FI de professores

1 - O que fez despoletar o seu interesse pela temática (ao nível pessoal e profissional)?
Ter lecionado (há muitos anos atrás) uma disciplina onde a cidadania era um tema forte e ainda questões pessoais (interesse por culturas diferentes).

2 - Leciona unidades curriculares onde a diversidade cultural ou a educação intercultural sejam objeto de estudo?

Sim: Educação intercultural (atualmente em Animação Socioeducativa, Educação Básica, Mestrado de formação de professores de música)

3 - Tem desenvolvido projetos ou publicações neste domínio? E, para além dos desenvolvidos no âmbito da docência?

Muitos e deste há muitos anos (publicações e projetos de I&D nacionais e internacionais). Cursos de formação de professores.

II - A introdução e o desenvolvimento da temática da diversidade cultural na instituição

4 - Como surgiu a relevância da inclusão da temática na formação inicial de professores na sua instituição?

Há cerca de 10 anos, com a reformulação dos antigos cursos de formação de professores, sugeri a inclusão de uma unidade curricular intitulada na altura "Educação Multicultural e Cidadania", a qual lecionei vários anos.

5 - Como se desenrolou o processo para a temática ser considerada pela instituição como componente do plano de estudos?

Grupo de trabalho de que fiz parte entendeu integrar essa unidade curricular, sendo aceite pela instituição sem contestações.

A tomada de decisão foi consensual entre todos os implicados na decisão?

Sim.

¹¹³ De modo a preservar o anonimato foram retiradas da transcrição informações identificativas da inquirida, nomeadamente elementos constantes na parte final do inquérito que permitiram elaborar o Quadro 11- Perfil dos inquiridos.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

6 - Como considera que a educação intercultural é abordada na sua instituição, ou seja se o currículo:

- A) Possibilita aos estudantes a tomada de decisão face a questões sociais e culturais e o experienciar de ações que favoreçam a sua resolução, nomeadamente na inserção em contextos de estágio multiculturais e de vivência em comunidades multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que a vivência de contextos multiculturais é fundamental*)
- *esta perspetiva sempre que possível*
- B) Fomenta o debate de conceitos, temas, eventos, tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos, sem o experienciar de ações de inserção em contextos multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que o experienciar de contextos multiculturais não é considerado relevante*)
- C) Incorpora conceitos, temas, eventos e perspetivas em unidades curriculares já existentes, sem alterar a estrutura curricular (*currículo concebido na exclusiva perspetiva de transmissão de conhecimentos*)

7 - Com qual das três abordagens referidas se identifica? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Com a primeira. A aprendizagem significativa é mais profunda e isso implica o contacto com a vida real.

III - Avaliação da situação atual dos currículos

8 - Qual o grau de satisfação que sente face ao trabalho desenvolvido na instituição? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Tenho liberdade para organizar as atividades curriculares que entendo serem relevantes para os estudantes.

9 - Considera a necessidade de alterações? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Há sempre necessidade de melhorar.

10 - Tem conhecimento sobre o que professores (ex-estudantes da sua instituição) fazem, nesta área, nas escolas onde lecionam? Caso tenha conhecimento, pode referir alguns exemplos.

Sim, alguns desenvolvem projetos de educação intercultural.

11 - Considera que a tutela (formação pós-Bolonha) equaciona a educação intercultural no âmbito de uma formação inicial de professores para a diversidade cultural e social patente na sociedade portuguesa? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Julgo que o faz de forma muito leve e superficial.

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

IV - Conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico

12 - Como considera que se desenvolve o trabalho em torno da educação intercultural no 1º ciclo do Ensino Básico (currículo, manuais, projetos,...)?

Há trabalho adequado e de qualidade em muitas escolas, embora muito dependente das motivações pessoais dos professores.

**INQUIRIDO D.1¹¹⁴ - Professor coordenador da Escola Superior de
Educação de Lisboa**

I - Motivações e razões para o interesse pela temática da diversidade cultural na FI de professores

1 - O que fez despoletar o seu interesse pela temática (ao nível pessoal e profissional)?

A minha motivação pelo tema, em meados dos anos 80, radicou num complexo de causas. As mais conscientes foram certamente, a minha formação na área das ciências sociais – Antropologia e Sociologia –, trabalho em escolas em meios socialmente desfavorecidos e na formação de professores. Foram também importantes algumas mutações sociais que então ocorriam como a intensificação da globalização e migrações associadas, o crescente colorido étnico e cultural em muitas escolas portuguesas em zonas suburbanas, o ambiente reformista que então era vivido. Considerei que o investimento nesta área era particularmente oportuno numa fase em que, em Portugal, estava a começar um novo modelo de formação inicial de educadores e de professores que, por acaso, era coincidente com transformações demográficas, sociais, étnicas e culturais que ocorriam na sociedade e no seio do sistema educativo português. Neste contexto, os futuros docentes deveriam adquirir saberes e competências para criticamente nele desempenharem as suas funções em favor da qualidade da educação e da igualdade de oportunidades.

2 – Leciona unidades curriculares onde a diversidade cultural ou a educação intercultural sejam objeto de estudo?

Desde o fim dos anos 80 que a interculturalidade esteve presente em qualquer das unidades que lecionei fossem ou não especificamente do domínio intercultural. Desde então, e apesar da inércia de alguns professores e algumas unidades letivas face ao tema, na ESE onde lecionei durante duas décadas (até 2008), a educação intercultural foi sendo progressivamente integrada nos currículos de formação inicial e especializada de educadores e professores. Aquela inércia, mesmo resistência, levou a que em algumas unidades, a incidência da interculturalidade fosse menos considerada.

3 - Tem desenvolvido projetos ou publicações neste domínio? E, para além dos desenvolvidos no âmbito da docência?

¹¹⁴ De modo a preservar o anonimato foram retiradas da transcrição informações identificativas do inquirido, nomeadamente elementos constantes na parte final do inquérito que permitiram elaborar o Quadro 11 - Perfil dos inquiridos.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Sim, desde o início dos anos 90 tenho publicado regularmente artigos, livros e partes de livros sobre questões de interculturalidade e de educação intercultural. Além disso realizei, orientei e participei em diversos projetos dentro do domínio.

II - A introdução e o desenvolvimento da temática da diversidade cultural na instituição

4 - Como surgiu a relevância da inclusão da temática na formação inicial de professores na sua instituição?

Tenha-se ou não consciência desse facto, a docência é, e sempre foi, exercida em contextos com maior ou menor diversidade e dos professores é esperado que sejam capazes de proporcionar aos alunos aprendizagens num clima de igualdade de oportunidades. Esta é uma marca distintiva de uma boa profissionalidade docente, o fundamento e a razão de qualquer pedagogia. A crescente diversificação social, étnica, cultural e racial da sociedade e das escolas portuguesas, particularmente nas áreas suburbanas da grande Lisboa tornou mais premente a necessidade do aprofundamento deste domínio na ESELx. No contexto de uma sociedade crescentemente diversa, um perfil docente sem competências neste domínio, é seguramente um perfil muito limitado.

5 - Como se desenrolou o processo para a temática ser considerada pela instituição como componente do plano de estudos?

Mais do que através de unidades letivas autónomas, que existiram, a interculturalidade foi-se afirmando através de um processo premiador das componentes de formação. No entanto, por diversas razões – falta de formação, dificuldade de comunicação entre formadores e componentes formativas, diferentes perspetivas e prioridades curriculares, enfim, dificuldade na realização da formação enquanto projeto participado etc – a dimensão intercultural nunca permeou transversalmente com a profundidade desejada, todo o currículo. Afirmou-se com continuidade numa ou duas áreas científicas e através de algumas unidades curriculares. A "mensagem" foi sendo passada para outras unidades curriculares através de projetos centrados naquelas áreas e, em certos momentos, na prática pedagógica. Em resumo, pressentiu-se uma resistência inicial à dimensão intercultural na abordagem curricular que, com o tempo, foi sendo atenuada.

A tomada de decisão foi consensual entre todos os implicados na decisão?

Para além do reconhecimento geral da importância da interculturalidade na formação, não existiu uma tomada de decisão explícita e determinada por parte de todos os docentes. Diria que esse reconhecimento foi variável, desde os entusiastas que tomaram a liderança até a alguns relativamente indiferentes cujo consenso foi tácito. Não creio

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

que essa indiferença tivesse um fundo ideológico que negasse a importância e oportunidade da educação intercultural. Penso que era devida, sobretudo, a falta de formação e sensibilização face à temática e por algum sentimento de que não seria prioritária na formação para além do que já era feito. Claro que ao longo do tempo aquela indiferença foi sendo atenuada. Não, sei, no entanto, qual é a dinâmica atual.

6 - Como considera que a educação intercultural é abordada na sua instituição, ou seja se o currículo:

- A) Possibilita aos estudantes a tomada de decisão face a questões sociais e culturais e o experienciar de ações que favoreçam a sua resolução, nomeadamente na inserção em contextos de estágio multiculturais e de vivência em comunidades multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que a vivência de contextos multiculturais é fundamental*)
- B) Fomenta o debate de conceitos, temas, eventos, tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos, sem o experienciar de ações de inserção em contextos multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que o experienciar de contextos multiculturais não é considerado relevante*)
- C) Incorpora conceitos, temas, eventos e perspetivas em unidades curriculares já existentes, sem alterar a estrutura curricular (*currículo concebido na exclusiva perspetiva de transmissão de conhecimentos*)

No período final da minha permanência na ESE, dependendo das diversas áreas e unidades curriculares, julgo que subsistiam as 3 orientações/incidências na abordagem do currículo. Diversas unidades curriculares abordavam a dimensão intercultural de forma pontual e aditiva. Outras como metodologia do Estudo do Meio e a análise social da educação asseguravam formação crítica ao nível conceitual e das metodologias de ensino. No primeiro caso, existiu sempre a preocupação por uma gestão premiadora e interdisciplinar. Quanto à prática, em geral, existia a preocupação de escolher contextos de estágio etnicamente heterogêneos. No entanto, a transferência dos conteúdos e perspetivas interculturais tratadas nas componentes teóricas e metodológicas que privilegiavam o tema, para a prática, nem sempre ocorriam de forma satisfatória ou, mesmo, nem sequer ocorriam. Esta transferência era mais profícua quando as equipas de coordenação e orientação das práticas incluíam professores das unidades que privilegiavam a dimensão intercultural.

7 - Com qual das três abordagens referidas se identifica? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

A conjugação de A e B. Julgo que não é possível realizar A sem um trabalho de amadurecimento crítico de B. Ideologicamente os campos da interculturalidade e anti

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

discriminação podem ser diferentemente entendidos; mobilizam conceitos e pontos de vista que é indispensável conhecer e debater, implicando o encontro de cada um consigo próprio e com os outros diferentes de si próprio; de se sentir como diferente entre diferentes de modo a conhecer a importância da igualdade. E no caso dos futuros professores desenvolverem a prática e virem a ser capazes de trabalhar para a igualdade de oportunidades. Claro que a realização de A será mais rica com uma boa sustentação de B.

III - Avaliação da situação atual dos currículos

8 – Qual o grau de satisfação que sente face ao trabalho desenvolvido na instituição? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Pelo que referi, considero que na ESELx fui um dos principais dinamizadores da formação intercultural dos futuros educadores e professores. Contribuí para a manutenção e desenvolvimento de uma cultura de educação para a diversidade, na formação. Por isso sinto-me muito satisfeito.

9 - Considera a necessidade de alterações? Pode, por favor, justificar a sua opinião.
SEM RESPOSTA.

10 - Tem conhecimento sobre o que professores (ex-estudantes da sua instituição) fazem, nesta área, nas escolas onde lecionam? Caso tenha conhecimento, pode referir alguns exemplos.

Não tenho um conhecimento sistemático. Tenho alguma informação pontual de ex-estudantes que têm desenvolvido excelente trabalho nas escolas onde estão colocados e alguns têm recorrido ao meu apoio para o desenvolvimento de projetos e para a realização da sua própria formação na área.

11 - Considera que a tutela (formação pós-Bolonha) equaciona a educação intercultural no âmbito de uma formação inicial de professores para a diversidade cultural e social patente na sociedade portuguesa? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Penso que o modelo trazido por Bolonha não é limitativo da educação intercultural nos currículos de formação de professores. Trata-se de uma perspetiva na abordagem do currículo e da formação que depende da filosofia adotada por quem elabora o currículo, o concebe e o implementa.

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

IV - Conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico

12 - Como considera que se desenvolve o trabalho em torno da educação intercultural no 1º ciclo do Ensino Básico (currículo, manuais, projetos,...)?

SEM RESPOSTA.

**INQUIRIDA D.2¹¹⁵ - Professora adjunta da Escola Superior de Educação
de Lisboa**

I - Motivações e razões para o interesse pela temática da diversidade cultural na FI de professores

1 - O que fez despoletar o seu interesse pela temática (ao nível pessoal e profissional)?
Quando ainda lecionava numa Escola do 2º ciclo do E.B., fui integrada num projeto, promovido pelo Ministro da Educação à época (Eng. Roberto Carneiro), cujo objetivo era a integração de minorias, respondendo assim a problemas que se colocavam à instituição escolar. Tratava-se de uma escola, na periferia de Lisboa, que integrava alunos provenientes de meios socio económicos elevados e alunos, originários das ex-colónias, a maior parte deles residindo em bairros degradados. Embora o projeto tenha sido implementado, não houve nenhuma formação aos intervenientes, o que ditou em parte o seu fracasso. O meu interesse, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, pela temática decorreu assim das minhas vivências e da minha história de vida.

2 - Leciona unidades curriculares onde a diversidade cultural ou a educação intercultural sejam objeto de estudo?

Lecionei unidades curriculares que incluíam a diversidade linguística e cultural, e nas quais a educação intercultural era afluída, mas não mais do que uma sensibilização.

3 - Tem desenvolvido projetos ou publicações neste domínio? E, para além dos desenvolvidos no âmbito da docência?

Desenvolvi vários projetos e algumas publicações nesta área. Participei ativamente, durante vários anos, na Associação para a Educação Intercultural, com o secretariado Coordenador da Educação Multicultural e com outras instituições que, por vezes, pediam a minha colaboração.

II - A introdução e o desenvolvimento da temática da diversidade cultural na instituição

4 - Como surgiu a relevância da inclusão da temática na formação inicial de professores na sua instituição?

Pelas vivências que havia tido no decorrer do referido projeto para o qual nunca houve formação.

¹¹⁵ De modo a preservar o anonimato foram retiradas da transcrição informações identificativas da inquirida, nomeadamente elementos constantes na parte final do inquérito que permitiram elaborar o Quadro 11- Perfil dos inquiridos.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

5 - Como se desenrolou o processo para a temática ser considerada pela instituição como componente do plano de estudos? A tomada de decisão foi consensual entre todos os implicados na decisão?

Foram vários anos de luta com algumas vitórias e muitas derrotas. A instituição, de um modo geral, não considera (va) a temática pertinente e com "peso" científico. Ainda hoje não é consensual, embora haja mais "defensores".

6 - Como considera que a educação intercultural é abordada na sua instituição, ou seja se o currículo:

- A) Possibilita aos estudantes a tomada de decisão face a questões sociais e culturais e o experienciar de ações que favoreçam a sua resolução, nomeadamente na inserção em contextos de estágio multiculturais e de vivência em comunidades multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que a vivência de contextos multiculturais é fundamental*)
- B) Fomenta o debate de conceitos, temas, eventos, tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos, sem o experienciar de ações de inserção em contextos multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que o experienciar de contextos multiculturais não é considerado relevante*)
- C) Incorpora conceitos, temas, eventos e perspetivas em unidades curriculares já existentes, sem alterar a estrutura curricular (*currículo concebido na exclusiva perspetiva de transmissão de conhecimentos*)

Nesta questão colocar-me-ia entre A e B. O currículo é concebido na perspetiva de que a vivência de contextos multiculturais é fundamental, mas só são experienciados quando ocorrem. Não são procurados. Não há enfoque nesses contextos.

7 - Com qual das três abordagens referidas se identifica? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Com o A. É mais complexo, mas creio que a sociedade do futuro se aproximará destas comunidades multiculturais. As minhas vivências levam-me a defender a situação esboçada em A, na qual os tutores podem encontrar material de formação em várias áreas curriculares, tornando a formação mais integradora.

III - Avaliação da situação atual dos currículos

8 - Qual o grau de satisfação que sente face ao trabalho desenvolvido na instituição? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Apesar da oposição de vários setores, considero que o tema está mais presente no currículo dos alunos, dependendo em muito dos docentes que lecionam as unidades curriculares. No entanto, alguns alunos abordam espontaneamente a problemática da Educação Intercultural, o que pode significar um maior grau de apropriação e de

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

questionamento do tema. Considero, no entanto, que ainda há muito a fazer e, sobretudo, que o conceito se torne menos redutor do que se apresenta atualmente. A saída de um docente, com prestígio na instituição, e que trabalhou aprofundadamente o assunto provocou os seus danos.

9 - Considera a necessidade de alterações? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Penso que já abordei esta questão na questão anterior. Objetivamente, os formadores, têm de perceber que não é apenas de "ciências" isoladas que se faz a formação dos docentes. Há ciências compósitas como a didática, a educação intercultural, entre outras que também são basilares na formação dos professores.

10 - Tem conhecimento sobre o que professores (ex-estudantes da sua instituição) fazem, nesta área, nas escolas onde lecionam? Caso tenha conhecimento, pode referir alguns exemplos.

Desconheço.

11 - Considera que a tutela (formação pós-Bolonha) equaciona a educação intercultural no âmbito de uma formação inicial de professores para a diversidade cultural e social patente na sociedade portuguesa? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Não. Um rápido olhar nos currícula apresentados permite concluir que a diversidade linguística e cultural, de um modo geral, não surge evidenciada nos Programas das UCs, talvez à exceção da área das Ciências Sociais. É evidente que há temas que podem ser abordados nessa perspetiva, mas aí intervêm as conceções do docente.

IV - Conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico

12 - Como considera que se desenvolve o trabalho em torno da educação intercultural no 1º ciclo do Ensino Básico (currículo, manuais, projetos,...)?

Julgo que neste nível de ensino a questão da Educação intercultural surge de modo mais acutilante. São estes os alunos que se questionam com mais frequência sobre o assunto e compreendem o seu valor para a atividade docente. No entanto, os docentes mais velhos, que estão nas escolas, mostram alguma relutância em optar por esta via. Existe também o perigo, em certas atividades feitas com a melhor das intenções, de estereotipar muito as diferentes culturas e de transformar a Educação Intercultural num elemento não integrador, mas exatamente o seu contrário, segregador, face ao desconhecimento dos princípios da Educação Intercultural. Temos no entanto de reconhecer que há um esforço dos docentes deste nível de ensino para desenvolver

**Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a
Diversidade Cultural**

atividades mais vocacionadas para a interculturalidade. Quanto aos manuais atuais desconheço a sua abertura ao tema.

**INQUIRIDA E.1¹¹⁶ - Professora adjunta da Escola Superior de Educação
de Santarém¹¹⁷**

I - Motivações e razões para o interesse pela temática da diversidade cultural na FI de professores

1 - O que fez despoletar o seu interesse pela temática (ao nível pessoal e profissional)?

O interesse pela temática resultou, em grande medida, das aprendizagens realizadas no âmbito da licenciatura em sociologia, sobretudo nas disciplinas em que, de modo mais focado, se discutiram problemáticas como as Desigualdades Sociais e Desigualdades Escolares, Exclusão Social, Migrações, tomando como suporte teórico propostas de autores de diversas correntes sociológicas. Posteriormente, já pelo desejo de melhor compreender as problemáticas da diversidade cultural e desigualdades sociais e escolares o interesse levou-me à escolha do mestrado em ciências da educação – educação intercultural. A investigação produzida no âmbito da dissertação contribuiu para a entrada no campo, seja pela integração no CIES-ISCTE com inclusão da dissertação num dos projetos de investigação em curso, seja pela iniciação à docência, mais concretamente na formação de professores.

O interesse pela temática assenta ainda na assunção dos princípios subjacentes aos compromissos éticos e deontológicos da investigação em ciências sociais e da educação, da formação de professores e do trabalho desenvolvido com os diversos intervenientes nos territórios educativos: alunos, professores, técnicos de intervenção na área social, saúde, policial, judicial entre outros, famílias e representantes de diversas instituições e associações de base local.

2 – Leciona unidades curriculares onde a diversidade cultural ou a educação intercultural sejam objeto de estudo?

A diversidade cultural tem ocupado sempre, parcial ou totalmente, as UC cuja docência tenho assumido no quadro da formação de professores (Educadores de Infância e Professores do 1ºCEB) e também dos animadores socioculturais e educadores sociais.

3 - Tem desenvolvido projetos ou publicações neste domínio? E, para além dos desenvolvidos no âmbito da docência?

¹¹⁶ De modo a preservar o anonimato foram retiradas da transcrição informações identificativas da inquirida, nomeadamente publicações e elementos constantes na parte final do inquérito que permitiram elaborar o Quadro 11 - Perfil dos inquiridos.

¹¹⁷ A docente respondeu tendo em conta a sua experiência em mais do que uma escola. Contudo foi solicitada a responder à entrevista por ter sido uma das responsáveis pela emergência da temática na ESE de Santarém.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

No percurso profissional integrei diversas equipas de projetos de investigação e intervenção, tanto associadas às instituições de formação dos profissionais de educação, como do centro de investigação a que pertença, CIES-ISCTE. Em alguns dos casos a temática foi central, sobretudo nas etapas iniciais. Posteriormente, embora se mantenha como uma problemática considerada, tem vindo a integrar-se em quadros de investigação e intervenção distintos, como por exemplo, a violência na escola.

As publicações espelham esse processo, há numa etapa inicial artigos inteiramente dedicados à temática, posteriormente as publicações de modo mais difuso contribuem para a compreensão dos processos em referência.

No âmbito da docência para além da organização e preparação das UC anteriormente referidas, distingue-se ainda a promoção de seminários e encontros e uma exposição que tomaram, em algumas das suas edições, a temática como mote.

II - A introdução e o desenvolvimento da temática da diversidade cultural na instituição

4 - Como surgiu a relevância da inclusão da temática na formação inicial de professores na sua instituição?

Na instituição em que iniciei a docência, ESE de Setúbal, a temática era já reconhecida e amplamente trabalhada por docentes pertencentes a diferentes domínios científicos, com implicação na formação de professores. Da breve passagem pela instituição pude recolher informação relevante e referenciais fundamentais para que, na instituição seguinte, ESE de Santarém, pudesse assumi-la como responsabilidade. Embora existisse à época da minha entrada uma disciplina que identificava a temática como conteúdo, a abordagem desenvolvida era apoiada quase exclusivamente no quadro da comunicação e sem ligação ao contexto escolar e função docente, por exemplo. Neste sentido posso afirmar que participei no grupo de docentes (domínio das ciências sociais, subgrupo da sociologia) que incluiu na formação inicial de professores (e outros profissionais da educação e intervenção social) a temática da diversidade cultural enquanto domínio de formação reconhecida como curricularmente central. O momento dessa introdução teve, também, no quadro dos desafios que os futuros professores (e outros profissionais da educação e intervenção social) encontravam nas escolas forte apoio, como por exemplo o aumento do número de alunos imigrantes e/ou filhos de imigrantes, por um lado, assim como as políticas educativas, por outro, com criação de programas, regulamentação de orientações curriculares entre outras iniciativas. Por fim, na instituição em que me encontro atualmente, ESE de Lisboa, a temática tem sido considerada na formação de professores (e outros profissionais da educação e intervenção social), tendo sido

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

introduzida por um conjunto de docentes que entretanto se aposentaram, mas que deixaram a um grupo alargado de docentes a continuidade do trabalho neste âmbito, em particular a equipa que constitui o domínio das ciências sociais, onde me incluo.

5 -Como se desenrolou o processo para a temática ser considerada pela instituição como componente do plano de estudos?

A tomada de decisão foi consensual entre todos os implicados na decisão?

Tomando aqui como referência a ESE de Santarém (a instituição em que tive responsabilidade na inclusão, afirmação e alargamento da temática na formação de professores e outros profissionais da educação e intervenção social) considero que o reconhecimento da necessidade de inclusão dessa temática era de amplo acordo e teve como oportunidades de inclusão e reforço as diversas mudanças dos planos de estudos que as instituições de ensino superior foram realizando ao longo dos anos. A temática em referência assumiu-se como UC obrigatória no plano de estudos dos 4 cursos (Educação de Infância, Professores 1ºCEB, Animação Cultural e Educação Comunitária e Educação Social), com a adaptação aos diferentes perfis profissionais. Durante vários anos assumi a responsabilidade e docência dessas UC, tendo constituído uma oportunidade muito enriquecedora e desafiadora enquanto docente e investigadora. Seja pela oportunidade de aprofundar o conhecimento e acompanhar a investigação desenvolvida em torno da temática, seja pela possibilidade de junto dos futuros profissionais abordar a temática enquanto desafio e compromisso profissionais, mas também enquanto cidadãos. Em particular no que à formação de professores (Professores 1º CEB e Educadores de Infância), a possibilidade ainda de articular o trabalho desenvolvido no âmbito dessa UC com a iniciação à prática profissional em contexto, assim como no que à iniciação à investigação diz respeito (para conclusão da licenciatura os futuros professores desenvolviam uma monografia, sendo interessante o número de trabalhos que foram desenvolvidos no âmbito da temática, com apresentações públicas para além da defesa junto de um júri, nas Jornadas de Iniciação à Prática Profissional). Acresce ainda que, no âmbito dessas UC, desenvolveram-se processos formativos que considero relevantes e significativos tanto para os alunos, como para mim, como por exemplo: visionamento de documentários e discussão, convite a participantes diversos para participação nas sessões letivas, visita a instituições de referência como o ACIDI (à época com outra designação), associações de base local entre outras, análise de fontes estatísticas e da regulamentação da educação e outras, análise em torno de projetos e programas em curso diversificados, participação dos alunos em encontros e seminários de discussão sobre a temática, etc.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

Posteriormente, e com a mudança de algumas das lideranças científicas, pedagógicas e executivas da instituição, concomitantemente com a necessidade de redesenhar os planos de estudos, à luz do Tratado de Bolonha, a temática teve um recuo significativo, sobretudo nos cursos de Professores 1ºCEB e de Animação Cultural e Educação Comunitária.

6 - Como considera que a educação intercultural é abordada na sua instituição, ou seja se o currículo:

Tomarei agora como referência a instituição em que me encontro atualmente a desenvolver o trabalho docente, a ESE de Lisboa. Não assumo docência no curso que habilita profissionalmente para a docência no 1º CEB. O meu conhecimento sobre o que se interroga é pouco aprofundado, sem que resulte de uma implicação direta na docência, pelo que me abstenho de responder a este bloco.

- A) Possibilita aos estudantes a tomada de decisão face a questões sociais e culturais e o experienciar de ações que favoreçam a sua resolução, nomeadamente na inserção em contextos de estágio multiculturais e de vivência em comunidades multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que a vivência de contextos multiculturais é fundamental*)
- B) Fomenta o debate de conceitos, temas, eventos, tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos, sem o experienciar de ações de inserção em contextos multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que o experienciar de contextos multiculturais não é considerado relevante*)
- C) Incorpora conceitos, temas, eventos e perspetivas em unidades curriculares já existentes, sem alterar a estrutura curricular (*currículo concebido na exclusiva perspetiva de transmissão de conhecimentos*)

7 - Com qual das três abordagens referidas se identifica? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

III - Avaliação da situação atual dos currículos

8 - Qual o grau de satisfação que sente face ao trabalho desenvolvido na instituição? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Gostaria de clarificar se quando se refere instituição se mantém como referencia o curso de habilitação para a docência dos professores do 1º CEB ou outros. Dependendo disso a resposta será diferenciada.

9 - Considera a necessidade de alterações? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

SEM RESPOSTA

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

10 - Tem conhecimento sobre o que professores (ex-estudantes da sua instituição) fazem, nesta área, nas escolas onde lecionam? Caso tenha conhecimento, pode referir alguns exemplos.

Não tenho esse conhecimento.

11 - Considera que a tutela (formação pós-Bolonha) equaciona a educação intercultural no âmbito de uma formação inicial de professores para a diversidade cultural e social patente na sociedade portuguesa? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Considero que atualmente a regulamentação da tutela em Portugal sobrevaloriza a formação em áreas científicas e respetivas didáticas muito centradas na matemática, ciências da natureza e língua portuguesa, resultando em escasso número de ects dos planos de estudo para que temáticas como esta e outras serem trabalhadas de modo mais aprofundado. Contudo, se se tratar de considerarmos apenas como uma UC que trate destas temáticas, então o recuo é imenso, se considerarmos que no ensino da matemática, das ciências da natureza e da língua portuguesa, e de outras áreas, seja no que aos conteúdos científicos, às didáticas específicas e gestão curricular e pedagógica diz respeito, desenvolvermos uma abordagem que assuma as problemáticas da diversidade cultural, assim como outras, como as desigualdades sociais, então o recuo é menor. O desenho curricular de cursos como a Educação Básica e mestrados de habilitação profissional para os professores e educadores na instituição em que me encontro é um bom exemplo disto.

Não me parece que se possa confundir o que a tutela atualmente regula com o que o Tratado de Bolonha introduziu. Considero que a alteração que Bolonha trouxe não implicaria, em si, o recuo de temáticas como esta, tal como sucedeu na instituição em que estava. O que contribuiu, nesse caso, para o recuo foram as conceções dos que entretanto ocuparam os lugares de decisão institucional, nomeadamente científica e pedagógica. Aliás, na instituição em que me encontro Bolonha não fez "quebrar" o trabalho nesta área.

IV - Conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico

12 - Como considera que se desenvolve o trabalho em torno da educação intercultural no 1º ciclo do Ensino Básico (currículo, manuais, projetos,...)?

Neste momento, e pela distribuição de serviço que assumo, a minha experiência no 1º CEB é reduzida, pelo que posso apenas testemunhar situações pontuais. De qualquer modo penso que se pode afirmar que a temática no 1º CEB conheceu um incremento muito significativo, sobretudo em alguns territórios educativos, seja pelo trabalho

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

desenvolvido pelos professores e dirigentes educativos e de instituições locais, seja pelo trabalho desenvolvido no âmbito de programas e projetos de âmbito nacional e local. Contudo, não considero tão amplamente generalizado como gostaria e entendo que seja necessário ser, ou seja, à totalidade de escolas, professores e alunos. Assinalo situações que conheço de escolas em que o deficit nesta área é imenso, embora tão necessária, refiro-me aqui a escolas que conheci aprofundadamente no âmbito da investigação que desenvolvi nos últimos anos em torno da problemática da violência na escola, assim como as escolas com que mais residualmente contacto no âmbito dos estágios de iniciação profissional dos animadores socioculturais.

Relativamente aos manuais considero que houve uma melhoria substancial sobretudo no que se refere às imagens que representam os grupos sociais, sobretudo as crianças, contudo, relativamente a conteúdos específicos do Estudo do Meio continuamos a consultar manuais que apresentam o conceito de família, por exemplo, estritamente ancorado na imagem de uma família nuclear heterossexual (pai, mãe, filho e filha), caucasiana, cujas etapas de desenvolvimento se assinalam por exemplo com casamento dos pais (vestidos de noivos segundo tradição ocidental), batismo dos filhos ou aniversários.

**INQUIRIDA E.2¹¹⁸ - Professora coordenadora da Escola Superior de
Educação de Santarém**

I - Motivações e razões para o interesse pela temática da diversidade cultural na FI de professores

1 - O que fez despoletar o seu interesse pela temática (ao nível pessoal e profissional)?
Acho que naturalmente esta temática tem que fazer parte do trabalho desenvolvido, mas é evidente que nos últimos anos tem maior destaque devido à emergência de uma maior diversidade dos alunos e alunas que frequentam a escola

2 - Leciona unidades curriculares onde a diversidade cultural ou a educação intercultural sejam objeto de estudo?

Há uma disciplina específica no mestrado mas é um conteúdo abordado em várias outras disciplinas. Eu abordo na didática no módulo que dou e numa outra disciplina de Organização de Contextos de Ensino e Educação.

3 - Tem desenvolvido projetos ou publicações neste domínio? E, para além dos desenvolvidos no âmbito da docência?

Sim, sobre o trabalhar da diversidade numa perspetiva para a educação para a cidadania nas primeiras idades. Tendo em conta que a diversidade começa nas questões de género temos projetos e trabalhos diversos nesta área incluindo a coordenação de duas publicações com o apoio da CIG e do ME.

II - A introdução e o desenvolvimento da temática da diversidade cultural na instituição

4 - Como surgiu a relevância da inclusão da temática na formação inicial de professores na sua instituição?

Penso que sempre esteve presente nas disciplinas da área da didática e sociologia da educação mas neste momento há mesmo uma disciplina específica sobre esta temática no mestrado e outra de educação para a cidadania que também aborda as questões da diversidade sociocultural numa perspetiva mais abrangente e mais pedagógica.

E claro, naturalmente é abordado nos estágios e surge como tema de pesquisa para muitos trabalhos finais.

¹¹⁸ De modo a preservar o anonimato foram retiradas da transcrição informações identificativas da inquirida, nomeadamente publicações e elementos constantes na parte final do inquérito que permitiram elaborar o Quadro 11 - Perfil dos inquiridos.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

5 - Como se desenrolou o processo para a temática ser considerada pela instituição como componente do plano de estudos? A tomada de decisão foi consensual entre todos os implicados na decisão?

Sim foi. Neste momento com a alteração da legislação e a necessidade de reduzir as componentes que não são das ciências da educação foi um pouco mais difícil justificar que esta problemática entra na didática específica. Aguardamos aprovação, mas a polémica foi mais perante as pressões exteriores do que a nível interno.

6 - Como considera que a educação intercultural é abordada na sua instituição, ou seja se o currículo:

- A) Possibilita aos estudantes a tomada de decisão face a questões sociais e culturais e o experienciar de ações que favoreçam a sua resolução, nomeadamente na inserção em contextos de estágio multiculturais e de vivência em comunidades multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que a vivência de contextos multiculturais é fundamental*)
Penso que sim depende muito dos contextos de estágio e do apoio dos supervisores e supervisoras de estágio. Mas acho que há uma boa preparação teórica e é fomentada uma atitude de questionamento e reflexão desde a licenciatura.
- B) Fomenta o debate de conceitos, temas, eventos, tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos, sem o experienciar de ações de inserção em contextos multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que o experienciar de contextos multiculturais não é considerado relevante*)
- C) Incorpora conceitos, temas, eventos e perspetivas em unidades curriculares já existentes, sem alterar a estrutura curricular (*currículo concebido na exclusiva perspetiva de transmissão de conhecimentos*)

7 - Com qual das três abordagens referidas se identifica? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Com a primeira- embora todas acabem por acontecer. Mas a A) corresponde ao pretendido. No futuro, com as alterações propostas temo um retrocesso.

III - Avaliação da situação atual dos currículos

8 - Qual o grau de satisfação que sente face ao trabalho desenvolvido na instituição? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Penso que no geral o atual modelo de formação e os atuais planos de estudo estão bem concebidos, há sempre aspetos a melhorar mas o mestrado (que habilita para a formação no pré-escolar e 1º ciclo) está organizado em áreas curriculares, há uma boa

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

articulação teoria-prática e coerência entre as diferentes áreas de saberes. Estes aspetos foram reconhecidos pela A3ES que acreditou o curso por 5 anos, sem grandes mudanças em relação ao que estava. As imposições legais agora feitas é que obrigaram a uma mudança que me parece comprometer vários aspetos, sendo dado um excessivo peso à formação nas didáticas específicas e áreas do português e matemática em detrimento da formação em ciências da educação. Positivo o alargamento da duração da formação e o aumento do tempo de estágio.

9 - Considera a necessidade de alterações? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Em relação ao que está, pequenos aspetos pontuais que já foram revistos (por exemplo - no último semestre optavam por estágio na escola ou na creche, neste momento o estágio nos dois contextos é obrigatório. Mas as mudanças impostas põem em risco aspetos fundamentais da formação. Por exemplo, a formação em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem quase está reduzida a um semestre na licenciatura o que é deveras insuficiente!

10 - Tem conhecimento sobre o que professores (ex-estudantes da sua instituição) fazem, nesta área, nas escolas onde lecionam? Caso tenha conhecimento, pode referir alguns exemplos.

Não tenho porque só comecei a coordenar o curso este ano, tenho mais conhecimento das alunas que continuam a trabalhar na educação pré-escolar e penso que há uma continuidade e preocupação de porem em prática o que aprenderam nesta área.

11 - Considera que a tutela (formação pós-Bolonha) equaciona a educação intercultural no âmbito de uma formação inicial de professores para a diversidade cultural e social patente na sociedade portuguesa? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Depende das instituições, mas penso que sim. No modelo ainda em vigor. No futuro creio que não. Mas antes de Bolonha esta preocupação já existia e se evidenciava na formação.

IV - Conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico

12 - Como considera que se desenvolve o trabalho em torno da educação intercultural no 1º ciclo do Ensino Básico (currículo, manuais, projetos,...)?

Essa é a maior questão. A preocupação na preparação para os exames (e em Santarém a maioria das classes reúnem crianças da 1ª à 4ª classe) está a "minar " o trabalho realizado. As docentes e os docentes são muito pressionados para a avaliação e centram-se sobretudo nas áreas do português e matemática. Na educação pré-escolar é diferente.

**INQUIRIDA G.1¹¹⁹ - Professora coordenadora da Escola Superior de
Educação de Viseu**

I - Motivações e razões para o interesse pela temática da diversidade cultural na FI de professores

1 - O que fez despoletar o seu interesse pela temática (ao nível pessoal e profissional)?
Ter desenvolvido investigação no âmbito do meu doutoramento, em França, há quase 30 anos, neste domínio.

2 - Leciona unidades curriculares onde a diversidade cultural ou a educação intercultural sejam objeto de estudo?
Leciono a UC Português Língua Não Materna, no curso de Educação Básica.

3 - Tem desenvolvido projetos ou publicações neste domínio? E, para além dos desenvolvidos no âmbito da docência?
Tenho algumas publicações neste domínio e estou envolvida num grupo de investigação em mediação intercultural.

II - A introdução e o desenvolvimento da temática da diversidade cultural na instituição

4 - Como surgiu a relevância da inclusão da temática na formação inicial de professores na sua instituição?
Já lecionava uma UC opcional de Sociolinguística, onde a temática era abordada, nos cursos de formação de professores; com a criação do curso de Educação Básica, foi introduzida uma UC curricular de PLNM.

5 - Como se desenrolou o processo para a temática ser considerada pela instituição como componente do plano de estudos? A tomada de decisão foi consensual entre todos os implicados na decisão?
Foi consensual; trata-se de uma temática considerada atual nos planos de estudos de cursos de formação de professores.

6 - Como considera que a educação intercultural é abordada na sua instituição, ou seja se o currículo:

- A) Possibilita aos estudantes a tomada de decisão face a questões sociais e culturais e o experienciar de ações que favoreçam a sua resolução, nomeadamente na inserção em

¹¹⁹ De modo a preservar o anonimato foram retiradas da transcrição informações identificativas da inquirida, nomeadamente elementos constantes na parte final do inquérito que permitiram elaborar o Quadro 11 - Perfil dos inquiridos.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

contextos de estágio multiculturais e de vivência em comunidades multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que a vivência de contextos multiculturais é fundamental*)

- B) Fomenta o debate de conceitos, temas, eventos, tendo como perspetiva os grupos social e culturalmente diversos, sem o experienciar de ações de inserção em contextos multiculturais (*currículo concebido na perspetiva de que o experienciar de contextos multiculturais não é considerado relevante*)
- C) Incorpora conceitos, temas, eventos e perspetivas em unidades curriculares já existentes, sem alterar a estrutura curricular (*currículo concebido na exclusiva perspetiva de transmissão de conhecimentos*)

Na cidade ou mesmo na região de Viseu não existem muitas situações onde seja possível ter contacto com contextos multiculturais. Em todo o caso, tenho orientado alguns trabalhos, nomeadamente, trabalhos finais de mestrado, onde os alunos intervêm junto de crianças de origem estrangeira, ou de Português língua não materna.

7 - Com qual das três abordagens referidas se identifica? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Se tal fosse possível, acharia interessante a perspetiva de os alunos poderem contactar com contextos multiculturais.

III - Avaliação da situação atual dos currículos

8 - Qual o grau de satisfação que sente face ao trabalho desenvolvido na instituição? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Bastante satisfeita com o meu trabalho. Tenho tido a oportunidade de orientar alguns trabalhos de investigação nesta área, nomeadamente vários relatórios finais de estágio do mestrado de formação de professores e educadores e uma dissertação no âmbito do mestrado em didática de Português.

9 - Considera a necessidade de alterações? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Tenho tido total liberdade para introduzir as alterações que julgo pertinentes. Há 23 anos que abordo esta temática na formação inicial e contínua de professores e educadores.

10 - Tem conhecimento sobre o que professores (ex-estudantes da sua instituição) fazem, nesta área, nas escolas onde lecionam? Caso tenha conhecimento, pode referir alguns exemplos.

Infelizmente, os nossos alunos – aqueles que terminaram os cursos recentemente - não se encontram a lecionar.

Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural

11 - Considera que a tutela (formação pós-Bolonha) equaciona a educação intercultural no âmbito de uma formação inicial de professores para a diversidade cultural e social patente na sociedade portuguesa? Pode, por favor, justificar a sua opinião.

Penso que há cada vez mais consciência dessa necessidade.

IV - Conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo do Ensino Básico

12 - Como considera que se desenvolve o trabalho em torno da educação intercultural no 1º ciclo do Ensino Básico (currículo, manuais, projetos,...)?

Como já referi, na zona de Viseu não existe muita diversidade, mas é possível equacionar alguns projetos, sobretudo em algumas escolas da cidade.

